

PARA TÍTULOS PROFESIONALES DE MAESTRÍAS Y DOCTORADO (PhD) (CUARTO NIVEL)

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, **JUAN FERNANDO PONCE MARTÍNEZ** con Cédula de Identidad No. 170686514-2, autor del trabajo de graduación intitulado: "**FILOSOFÍA DE PELÍCULA**", previo a la obtención del título profesional de **MAGÍSTER EN FILOSOFÍA** en la Facultad Eclesiástica de **Ciencias Filosófico-Teológicas**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 16 de junio de 2016


Juan Fernando Ponce Martínez
C.I. 170686514-2

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS FILOSÓFICO-TEOLÓGICAS
ESCUELA DE FILOSOFÍA**

**TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN FILOSOFÍA**

FILOSOFÍA DE PELÍCULA

**AUTOR: JUAN FERNANDO PONCE MARTÍNEZ
DIRECTOR: DENNIS SCHUTIJSER DE GROOT drs. MA**

QUITO, 2015.

*Disfrutar de la magia del cine
sin hacer de la imagen un dios
ni del vértigo de imágenes, un paraíso.*

*¿Es la pantalla el fondo de la caverna
o la barra de la taberna?
¿Podemos, o debemos, mirar con quién
y dónde estamos,
el horizonte de nuestro ir,
la perspectiva de nuestro llegar?*

*(Juan Ponce Martínez,
noviembre de 2015)*



AGRADECIMIENTO



¡Gracias, Paty!

¡Gracias, Carolina!

¡Gracias, Luis Alejandro!

Por su comprensiva paciencia,

por su apoyo, por su ayuda;

por sus comentarios y sugerencias,

por nuestras conversaciones.

Por el cariño que siempre han tenido

para acoger a mi madre

*–cada minuto que le dediqué fructificó
en especiales ideas para este trabajo–.*

*A ustedes, para ustedes, por ustedes,
siempre, con todo el amor que Dios me dé.*

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar, valiéndose de diecisiete producciones audiovisuales a modo de ejemplo –y de alusiones a otras–, algunas posibilidades para acompañar con películas la enseñanza de la filosofía (o de ciertas disciplinas filosóficas, no específicas de carreras de Filosofía): qué ventajas tiene usar filmes con ese propósito, algunos problemas que dicho uso presenta y ciertas estrategias metodológicas que facilitan tal uso.

Empieza con un recorrido por material bibliográfico que revela relaciones entre el cine –películas y producciones audiovisuales– y la filosofía, donde se establece una clasificación para tal relación, y termina con el ejemplo de tres cursos en los que se usaron películas, que está precedido por algunas consideraciones teóricas sobre la planificación de cursos –en particular, de bachillerato, mirando los planes y programas oficiales– en los que se usarán películas, sobre tal uso en las aulas, la evaluación y cuestiones relativas.

Los capítulos intermedios se hilvanan como un curso de catorce semanas, en cada una de las cuales se aborda al menos una producción audiovisual, y que se ha enfocado en cuestiones éticas, sobre todo relativas a la mirada sobre el otro (la representación del otro) y a la violencia, aunque trata de abarcar también ciertos elementos de Historia de la Filosofía.

En tales capítulos se presentan bastante detalladamente las producciones audiovisuales –sobre todo las de menor densidad filosófica– lo que, acompañado de una metodología centrada en preguntas, puede permitir avanzar de las imágenes y su vértigo hacia la construcción de conceptos y la reflexión abstracta para superar ciertas agudas carencias que parecen propias de nuestro mundo audiovisual.

Palabras clave

Enseñanza, filosofía, películas, ética, mirada sobre el otro, violencia, cultura pop, detalle, preguntas, docente, estudiante, curso, aula.

ABSTRACT

This paper intends to show, through the examples of seventeen audio-visual productions –and some allusions to others– several possibilities to accompany teaching philosophy (or a few philosophical subjects, not specifics for degree in Philosophy) with movies: what are the advantages of using films towards this purpose, some problems involving such use and certain methodological strategies that make this use easier.

This paper begins with a tour through bibliographic material that unveils a relation between cinema –films and audiovisual productions– and philosophy, where a classification for this relation is established; it ends with the example of three courses where which films have been used, preceded by some theoretical considerations on course planning –particularly in high school, following official plans and programs– where films will be used, its use in the classroom, evaluation and some related issues.

The intermediate chapters have been weaved as a fourteen weeks long course; each week, at least one audiovisual production is studied; this course is focused mainly on ethical matters, especially those related to the perception of the other one (the representation of the other one) and violence, but it attempts to cover certain elements on the History of philosophy.

In these chapters, audiovisual productions –especially those of lower philosophical density- are presented in detail, which, accompanied by a question-centered methodology, allows the students to overcome images and its vertigo toward the constructions of concepts and the abstract reflection to overcome certain strong deficiencies that seem to be part of our visual world.

Key words

Education, philosophy, movies, ethics, depict of others, violence, pop culture, detail, questions, teacher, student, course, classroom.

ÍNDICE

	Página
Agradecimiento	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Introducción	1
Capítulo 1: El encuentro con los libros (o categorías para relacionar películas y filosofía)	8
1.1 Propuesta teórica: dos clasificaciones.....	11
1.2 Aplicación práctica: algunos ejemplos.....	17
1.3. Los frutos de esta requisa bibliográfica.....	24
1.4. Una condición de factibilidad.....	26
Capítulo 2: Algo de filosofía en todas las películas (o la filosofía como trasfondo)	28
2.1 <i>El violín rojo</i> : lo ético, lo artístico y lo histórico en torno a un violín... ..	29
2.1.1. El universo de este filme	29
2.1.2. La mirada sobre el otro en <i>El violín rojo</i>	30
2.1.3. La violencia en <i>El violín rojo</i>	31
2.1.4. Las decisiones de Charles Morritz y la ética.....	32
2.1.5. ¿Qué se escucha en <i>El violín rojo</i> ?	33
2.2 <i>The Pagemaster</i> : palabras y lecturas, ¿guardianes de vida?.....	34
2.2.1. El universo de este filme, <i>El guardián de las palabras</i>	34
2.2.2. La mirada sobre el otro en <i>El guardián de las palabras</i>	35
2.2.3. La violencia en <i>El guardián de las palabras</i>	36
2.2.4. La ética de Richard Tyler.....	37
2.2.5. ¿Qué ha dicho <i>El guardián de las palabras</i> ?.....	37
2.3 <i>Prison break</i> y la filosofía: ¿dónde están el prisionero y la luz?.....	38
2.3.1. El universo de esta producción.....	39
2.3.2. La violencia (o violencia, medios y fines: ¿la caverna...?).....	41
2.3.3 La mirada sobre el otro —el extranjero, el ajeno, el distinto, el distante— ¿no tienes perdón?.....	47
2.3.3.1 Sona.....	47

2.3.2.2 Patoshik.....	49
2.3.4. Los problemas éticos de Michael Scofield.....	55
2.3.5. Al dialogar con prisioneros y prófugos.....	57
2.4 Tras escudriñar el trasfondo: breve síntesis de cuestiones.....	58
Capítulo 3: La filosofía salpica la pantalla (o algo más de filosofía en varios filmes).....	63
3.1 David Gale, filósofo.....	64
3.1.1. El universo de <i>La vida de David Gale</i>	66
3.1.2. La violencia en <i>La vida de David Gale</i>	66
3.1.3. La mirada sobre el otro en esta película	68
3.1.4. La opción ética o el desenlace Harraway–Gale.....	75
3.1.5. ¿Qué nos enseña el profesor Gale?	76
3.2 Una mención filosófica (y varios problemas éticos) en <i>El lector</i>	78
3.2.1. El universo de este filme	79
3.2.2. La violencia en <i>El lector</i>	80
3.2.3. <i>El lector</i> y la mirada sobre el otro	81
3.2.4. La ética de Hanna Schmitz.....	82
3.2.5. Aprender algo junto a Hanna.....	83
3.3 <i>Gladiator</i> : Cicerón, Marco Aurelio y la mortal lucha por la inmortalidad	85
3.3.1. El universo de esta película	86
3.3.2. La violencia en <i>Gladiator</i>	87
3.3.3. La mirada sobre el otro en <i>Gladiator</i>	89
3.3.4. Deber ser, deber hacer, poder hacer: la ética del combatiente Máximo... ..	90
3.3.5. <i>Gladiator</i> : la lucha por aprender y ejercitarse.....	91
3.4. Benéficas salpicaduras.....	92
Capítulo 4: Filósofos en la pantalla (luces, cámaras... reflexiones).....	96
4.1. <i>Flashback</i> y <i>flash-forward</i>	96
4.2. Los universos fílmico–argumentativos.....	100
4.2.1 Sócrates, ¿todavía más paradójico?.....	104
4.2.2 Agustín de Hipona: ¿solo una historia dentro de la Historia?.....	107
4.2.3. <i>El nombre de la rosa</i> : algunos pétalos	112
4.2.4. ¿Por qué patrono (... para la eternidad) de políticos y gobernantes?.....	115
4.2.5. El encuentro entre Pascal y Descartes: ciencias, física, matemáticas, ¿algo más?.....	120
4.2.5.1. <i>Blaise Pascal</i>	120
4.2.5.2. <i>Cartesius</i>	122
4.2.6. Juan Bautista de La Salle, ¿educar como epopeya?.....	125
4.2.7 Cuando lo que sucede en tu vida no lo puedes ocultar... aunque quieras.....	128
4.2.8 La inmortalidad de los personajes y los simples mortales.....	133

4.3. La violencia en estas películas	135
4.4. La mirada sobre el otro en estos filmes	136
4.5. ¿Coincidencias éticas?.....	137
4.6. El momento de escuchar y las lecturas comparativas.....	138
4.7. ¿Qué añaden los filósofos?.....	141
Capítulo 5: Filósofos en las aulas 1: el uso de textos y filmes.....	143
5.1. ¿Coincidencias éticas?	144
5.1.1. El desafío de planificar.....	145
5.1.1.1. Retos y límites desde la perspectiva institucional y oficial.....	149
5.1.2. Las exigencias de evaluar	155
5.2. El encuentro con el otro.....	156
5.3. Desterrar la violencia de los cursos y las aulas.....	160
5.4. Porque también se hacen presentes... ..	163
5.5. 00:00:01.....	164
Capítulo 6: Filósofos en las aulas 2: acompañar programas con películas.....	168
6.1. Un curso ficticio para imaginar otros	169
6.2. 13:44:58 y cuenta regresiva	173
6.3. Filosofía política clásica.....	176
6.4. Un curso remedial: ocho episodios largos.....	178
6.5. Criterios de selección, metodologías de uso.....	180
Conclusiones y recomendaciones.....	186
* “¿Me sugiere algo más ...? ...”	191
Referencias	193
Anexos:	
Anexo 1: Ecuador en IMDB (p. 62, nota 125).....	202
Anexo 2: Otras películas para Filosofía política clásica (p. 235, nota 360).....	206
Anexo 3: Treinta monografías en Ecuador sobre cine.....	208
Anexo 4: Bibliografía complementaria	212

Anexo 5: Filmografía detallada	216
Anexo 6: Otros recursos didácticos.....	219
Anexo 7: Detalles adicionales y preguntas complementarias.....	220
A7.1. Frente a <i>El violín rojo</i>	220
A7.2. Frente a <i>El guardián de las palabras</i>	224
A7.3. Frente a <i>Prison Break</i>	228
A7.4. Frente a <i>La vida de David Gale</i>	231
A7.5. Frente a <i>El lector</i>	233
A7.6. Frente a <i>Gladiator</i>	236
A7.7. Frente a los universos fílmico-argumentativos de los “filósofos en la pantalla”	238
Anexo 8: Reconocimientos.....	240

Gráficas:

Gráfica 1 - Primera clasificación: Estudios relacionados con producciones audiovisuales (una sección de la Filosofía del arte).....	12
Gráfica 2 – Segunda clasificación: Filosofía en las películas.....	16

Tablas:

Tabla 1: Secuencia de textos y filmes – Introducción a la Epistemología de las Ciencias Sociales.....	174
Tabla 2: Secuencia de textos y filmes – Filosofía política clásica.....	177
Tabla 3: Secuencia de textos y filmes – Historia de la Filosofía.....	179

INTRODUCCIÓN

“Merece la pena enseñar el cine y aprender con él. merece la pena llevarlo a la escuela, vivirlo en familia, analizarlo en las aulas, incluirlo en las universidades e integrarlo en la sociedad.”

(Martínez-Salanova Sánchez, 2002; p.17)

Este trabajo lo presenta una persona cuyo gusto por el cine y por las películas fue más bien tardío, fruto de la madurez, y cuya limitada afición nació de cierta pasión por lecturas y libros que le ha acompañado durante veinte años de quehacer docente.

Vale precisarlo porque, si esta monografía fuese el fruto del trabajo de un cinéfilo se encontrarían en ella múltiples y muy valiosas referencias a las obras que marcan la trayectoria de los directores, así como a otros aspectos, por decir: los papeles decisivos o más impresionantes en el quehacer de actrices y actores, los guiones, los paralelismos, las alusiones, las referencias y las influencias que se entrecruzan de una película a otra, las técnicas, los vestuarios, las bandas sonoras, la música y las ambientaciones.

Si, en cambio, fuese el resultado de la labor de un *cinéfago* –neologismo presente en Internet, cuya terminación, del griego φαγο, φάγος (*phago, phágos*) indica ‘que come’ o ‘que se alimenta de’ (cine, en nuestro caso: filmes); por extensión, que devora algo-, las películas que se mencionarían serían muchas más, y abundarían las anotaciones sobre el momento concreto en que cada una de ellas fue presentada, sobre los estudios que las produjeron y los incidentes durante su filmación, sobre las recaudaciones que lograron y los premios que obtuvieron, sobre lo que los críticos dijeron respecto de ellas.

Si su autor fuera un fanático del mundo del espectáculo, entonces el lector encontraría, entre otras, múltiples referencias a la vida de actores, directores, productores, guionistas y otras personas vinculadas al mundo del cine.

Pero es de una vinculación con la actividad educativa de donde brota el objetivo primordial de esta disertación: ver de qué manera se puede usar las películas¹ para acompañar la enseñanza de la Filosofía, para facilitar el acceso de jóvenes estudiantes a esta asignatura², y ver si hay buenas razones por las que valga la pena acompañar con filmes tal enseñanza (más allá de

¹ Especialmente, pero también otras producciones audiovisuales.

² O, por lo menos, hacerlo más agradable, pese a sus diversas edades, sus distintos intereses y orientaciones.

las limitaciones y los riesgos que tal uso pueda implicar); se trata, además de buscar la metodología más adecuada para potenciar las ventajas y mitigar los inconvenientes.

En el ámbito de la práctica y el quehacer educativos es mejor proponer ejemplos prácticos que centrarse en debates teóricos³: trataremos de que esos casos predominen en cada apartado, sobre todo frente a las producciones audiovisuales que hemos tomado, aun con el riesgo de sacrificar la extensión y precisión que quizá debería caracterizar a un estudio de esta naturaleza.

La filosofía formula preguntas y busca respuestas radicales, profundas, de tipo definitivo, con un espíritu crítico y en una modalidad lo más racional y sistemática posible (Gaarder, 1993, p. 31)⁴.

Un estímulo para la filosofía –para el filosofar– es el asombro (*thaumazein*: Malo González, 1989, pp. 66–70)⁵: aunque estemos familiarizados con la situación, resulta sorprendente para otros de qué forma películas, filmes, series, documentales y todo tipo de producciones audiovisuales están disponibles en nuestro medio, a nuestro alcance. Esta primera motivación provoca nuestras reflexiones.

Sin embargo, es evidente que se puede extraer preguntas de tipo filosófico de cualquier filme: no en vano hay filósofos que han reflexionado a partir de pinturas y de esculturas⁶; y, como en la filosofía parecen tener más fuerza las preguntas que las respuestas, entonces resulta natural que se pueda usar las películas para la enseñanza de la Filosofía, de modo que, en esa dirección, el aporte de un trabajo como este sería mínimo y muy poco original: se reduciría a algo más de una docena de títulos, de los cuales por lo menos la mitad me salieron al encuentro⁷, y alguna sugerencia para elegir otros.

³ Lo que puede resultar negativo, en el ámbito de la filosofía, donde se trata de demostrar más que de solamente, o simplemente, mostrar.

⁴ Un estilo discursivo problemático, que motiva la discusión y la facilita: “Alrededor del año 700 a.C. gran parte de los mitos griegos fueron plasmados por escrito por Homero y Hesíodo. Con esto se creó una nueva situación. Al tener escritos los mitos, se hizo posible discutirlos.”

⁵ De *θαύμα, -ατος* (*thaûma, -atos*) “maravilla”, “cosa asombrosa”.

⁶ Dos casos particulares, a modo de ejemplo: el del pensador de la Ilustración alemana G. E. Lessing (1729–1781) quien, en su obra *Laocoonte o sobre los límites en la pintura y la poesía*, publicada en 1766 (contamos con la versión hecha en Barcelona por Ediciones Orbis S.A., 1985) se inspira en la escultura que representa la trágica muerte del sacerdote troyano y sus hijos; y el de Martin Heidegger (1889–1976), representante del existencialismo alemán, quien, en *Arte y poesía*, publicada por primera vez en 1952 (manejamos la edición en español del Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1988) reflexiona a partir del cuadro *Un par de zapatos* que Vincent Van Gogh pintó en 1886. Diríamos: si una pintura u obra pictórica, una escultura, un poema, un cuento, una canción o una composición musical –extrapolando a otras obras de arte– pueden motivar ciertas reflexiones filosóficas, ¿por qué no habría de hacerlo una película? Y esta extrapolación puede extenderse al quehacer educativo: si las primeras producciones artísticas son capaces de provocar experiencias singulares en el ámbito educativo, ¿no lo serán también los filmes?

⁷ Las otras –la mayor parte de las que mostraremos como más estrictamente filosóficas–, en cambio, las busqué. Pero lo más importante es que esos títulos de ninguna manera han de considerarse prescriptivos, como en una receta: no garantizan ningún éxito ni la mayor adecuación, son solamente algunos que mi experiencia personal ha descubierto útiles.

Pero, en cuanto se empieza a indagar sobre cómo se puede relacionar el cine con la filosofía, resulta asombroso también cuánto se ha escrito, se escribe, se publica y se discute –se expone y se contrapone– desde el ámbito académico y aun más estrictamente filosófico sobre el cine y las películas. Y esta es una segunda motivación para estas reflexiones.

Se trata de mi encuentro con discursos sobre lo filmico: el mundo del cine, el universo de los filmes, la condición de lo audiovisual y su presencia en medio de nosotros. Entonces, como suele suceder con los productos culturales, aunque agudizado por su propio dinamismo y el hecho de impresionar dos de nuestros sentidos (Gómez, 1991, p. 480⁸), este tipo de producciones modifican nuestro mundo y nuestra forma de estar en el mundo, además de establecer sus propias relaciones con lo que, de una forma genérica, podríamos llamar realidad (sobre el “testimonio de los sentidos” –y de estos dos sentidos– véase, por ejemplo, Centro de Estudios Clásicos – Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, 1995). El asombro ante esos universos, dicha condición y esta mutua interacción entre lo audiovisual, nosotros y nuestro entorno ha sido un tercer acicate para este trabajo.

Con esto podemos proponer dos cuestiones que tienen relación con el uso pedagógico o, si se prefiere, didáctico de películas en relación con la filosofía: la primera, más inmediata pero también de menor densidad, nos interpela sobre qué películas, cuáles filmes, usar y presentar a los estudiantes, utilizar con ellos, durante un curso de Filosofía (y, obviamente, por qué elegir esos filmes por encima de otros); y la segunda, más profunda, se refiere al cómo usar esas u otras películas.

En cuanto a la primera cuestión, veinte años de quehacer docente sobre todo en cursos de Introducción a la Filosofía y/o de Historia de la Filosofía⁹ permiten ampliar el repertorio de películas de tal manera que se pueda contar con algunas adecuadas para cursos que se enfoquen desde distintas líneas temáticas, aunque su duración sea la de dieciséis semanas (para un semestre universitario) o la de cuarenta, para un año lectivo en el nivel del Bachillerato; sin embargo, el interés que una película despierte en uno, incluso cuánto le apasione, es un factor muy gravitante para la selección que, como docente, se haga de los filmes¹⁰.

⁸ “Según algunos estudiosos de la materia, se afirma [sic] que en la adquisición de conocimientos, y, por ende, en el aprendizaje, la *vista* y el *oído* desempeñan un papel muy importante: la primera en un 75%, el segundo en un 13%”. Gómez cita *Ayudas educativas para normalistas y profesores* de Uria A. y Ángel, H., 1969. Las cursivas en el original.

⁹ De ellos, más de un tercio a nivel universitario, si bien (o para bien) casi nada en el nivel de la especialización filosófica.

¹⁰ La pregunta fundamental no es –no me parece que sea– “¿qué películas usar?” –o, al menos, con cuáles empezar–. A estas se puede responder: “[Con] Las que más interesantes y adecuadas resulten para sus estudiantes: que las disfruten, y usted también”. Por eso, pese a lo criticadas que son las producciones de Hollywood –ese tipo de cine, en general– no nos hemos esforzado mucho por salir o prescindir de él y, al contrario, si podemos mostrar que esas

Ese itinerario me ha permitido el encuentro con personas apasionadas por el mundo del cine, algunas decididas a conseguir filmes –y dotadas de los medios, en particular las herramientas tecnológicas, para hacerlo–, lo que ha ampliado las opciones que podemos presentar.

Trayectoria, aquella, imposible de sostener sin la disposición a aprender y enriquecerse, y que, aquí, permite reseñar también algunas sugerencias¹¹ sobre la manera más conveniente de usar películas y filmes dentro de cursos como los indicados.

Cualquier consideración de tipo académico –en particular las provenientes de la teoría del cine– se subordina al uso pedagógico de las películas durante cursos de Filosofía, objetivo de este trabajo –y si es que cabe trazar alguna línea de separación tan clara entre lo ampliamente filosófico y lo más estrictamente educativo¹²–.

Si la filosofía en su radicalidad es capaz de abordar incluso la conveniencia de ser materia de enseñanza en determinados niveles o ambientes, en ciertas carreras –algo que la diferencia de otras disciplinas–, el usar recursos audiovisuales para su enseñanza parece que será distinto al que se haría al enseñar Biología, Física, Historia, Sociología o Antropología.

Aun cuando en todos los casos se trate de recrear o, por lo menos, presentar a los estudiantes situaciones que de otra manera serían imposibles de reproducir o provocar en el aula, la naturaleza de la filosofía implica la posibilidad de cuestionar esas mismas recreación, presentación, reproducción o provocación, o de confrontar nuestra posición frente a esos materiales y estas experiencias.

De todas maneras, y teniendo como punto de partida la convicción de que es posible, positivo y enriquecedor ese uso de las películas, anotaciones como las que acabamos de hacer intentan que el colega docente amplíe su horizonte con una primera visión, introductoria e insinuante, de sendas, senderos y rutas por donde se puede también avanzar y que seguramente vale la pena explorar para motivar a jóvenes estudiantes a enfrentar las cuestiones filosóficas, los

producciones se pueden usar con sentido didáctico o pedagógico, ¡cuánto más se podrá hacer lo propio con otras, de mayor riqueza intelectual, artística, cultural!

¹¹ Para llegar a las cuales tanto el diálogo con estudiantes y colegas como el repertorio bibliográfico de apoyo han sido decisivos.

¹² Educar, el proceso educativo e incluso el momento de una acción educadora parecen implicar un cierto tipo de culminación de todo un proceso reflexivo para la comunidad en general, para todos los actores (principales y secundarios... en términos cinematográficos), actantes y partícipes de la educación, y para los sujetos que ahí intervienen: valores, fines, medios, mensajes, sentido, raíz u origen, compromisos, eficacia, causas y efectos, condición humana... todo esto y más se pone en juego, de manera racional, orgánica, sistemática también dentro del aula... Educar es filosofía práctica, filosofía llevada a la práctica, filosofía hecha acción. Sin filosofía lo educativo puede ser adoctrinamiento, un intento de amaestrar, quizá con deslumbrantes técnicas, o convertirse sea en nemotecnia social, sea en proceso de mercado –producción y consumo– pero no será propiamente educativo. Por eso, decimos, no cabe –o, por lo menos, no es tan fácil– separar lo filosófico de lo educativo. Esto lo recogen las frases de Giovanni Gentile, “No hay más filosofía de la educación que la filosofía”, y de John Dewey, “Toda filosofía es filosofía de la educación”, que Simon Mario Gómez recoge en la página 75 de su libro (1991).

problemas que la filosofía suele plantearse, las preguntas propias de este ámbito del saber, las respuestas de los filósofos a lo largo de la historia.

De acuerdo con lo mencionado, en el primer capítulo de esta disertación proponemos tres categorías para relacionar las películas con la filosofía, con el apoyo de un recorrido por cierta producción bibliográfica que ha establecido tal relación; en el segundo capítulo realizamos una exploración sobre la filosofía como trasfondo: un ejercicio para reconocer o localizar algo de esta disciplina –o cuestiones que pueden/deben plantearse desde la Filosofía– en todas las películas, valiéndonos de dos filmes y una serie de televisión; en el capítulo tercero nos concentramos en películas más directa o explícitamente filosóficas, para mirar cómo la filosofía salpica la pantalla grande; el cuarto capítulo sondea más directamente, aunque con una menor extensión, un mayor número de películas que se refieren a filósofos o a la filosofía –o alguna de sus áreas–, para ver cómo estos pensadores o temas son mostrados en algunos filmes.

Estos capítulos buscan proporcionar algunas luces respecto de filmes que se pueden usar y sobre ciertas técnicas para abordarlos, y podrían leerse a la manera de un curso en el que se los aborda.

Los dos últimos capítulos nos permiten salir de la pantalla para entrar en las aulas: en el capítulo cinco nos enfrentamos a ciertas decisiones que se deben tomar al planificar un curso de Filosofía y abordamos los lineamientos del Ministerio de Educación para las asignaturas filosóficas en el Bachillerato General Unificado, con el fin de analizar si se pueden utilizar discursos filmicos, y en el núcleo del capítulo sexto presentamos tres casos en el que se integraron películas a cursos de Filosofía. Las técnicas propuestas para seleccionar los filmes y abordarlos se convierten, en estos dos capítulos, en técnicas pedagógicas y didácticas –cuyas ventajas y riesgos conviene evaluar–, y las películas, en textos.

En el ámbito del pensamiento educativo, es decir, de aquellas teorías o doctrinas que, desde hace bastantes años, se centran fundamentalmente en el sujeto de la educación¹³ (Whitaker, 2004¹⁴), no parece que haya planteamientos completos ni definitivos: encontramos propuestas que, a partir de diversas perspectivas, se enriquecen y potencian mutuamente. Este carácter incompleto, e incluso provisional, es mucho más claro cuando se trata de temas como procesos y sistemas educativos, metodología de la educación, docentes, etc. Por otro lado, en la

¹³ Centro o punto de referencia al que se llega después de haber pasado por tener al docente como centro, haber tenido al mensaje o los contenidos como eje, o considerar que las técnicas –medios o metodologías– constituían el núcleo del proceso de enseñanza–aprendizaje... o de combinaciones, más o menos equilibradas, entre estos u otros componentes (el medio ambiente o la familia, por ejemplo) del quehacer educativo.

¹⁴ En particular los capítulos 2, *It's People, Not Programs* (pp. 7–14) y 6, *Who Is the Variable?* (pp. 35–42).

filosofía –insistimos– pesan bastante más las preguntas, los cuestionamientos e incluso las críticas¹⁵ que los sistemas, por más sólidos que hayan logrado ser edificados o expuestos.

Por tal razón, la presente disertación es mucho más un objeto de discusión que un indicador o una guía, y esa condición la encontrará el lector presente sobre todo en las notas al pie de página pero, también, en las preguntas dentro del texto.

El gran maestro ecuatoriano Aurelio Espinosa Pólit S.I. (1894–1961) –una de las grandes figuras del humanismo del siglo XX – planteó en alguno de sus discursos (palabras más, palabras menos) que “no estamos aquí para decir novedades sino para proponer verdades”: este trabajo parte del sincero convencimiento de que una buena formación filosófica hace mejor la vida de las personas y de que, por lo mismo, es necesario hacer más agradable, atractivo e interesante cualquier posibilidad de acceso a la filosofía. Y sobre esto queremos conversar, y creemos que de verdad vale la pena hacerlo¹⁶ (Ponce Martínez, [1999] monografía inédita, pp. 38–42).

Por otra parte, resulta asombrosa y sorprendente la variedad de estilos que la filosofía es capaz de albergar: desde Platón, el poeta, hasta el científico Aristóteles; desde el emotivo, acaso pasional, Agustín de Hipona hasta el meticuloso analista Tomás de Aquino; desde los especulativos griegos hasta los prácticos romanos; desde los efervescentes latinos hasta los rigurosos nórdicos y anglosajones; desde el dogmatismo holístico hasta la duda radical, la angustia existencial y la sospecha; desde el cinismo hasta el refinamiento; desde el oscuro silencio de la buhardilla donde también se pulen cristales para lentes hasta el programa radial que, dicen, paralizaba Londres los sábados por la noche; desde el exigente rigor lógico–matemático hasta el juguetón delirio que se oculta tras alusiones e ilusiones... Estos estilos, que deliberadamente los hemos presentado de una manera estereotipada, se hacen presentes a veces incluso en un mismo autor, sea por etapas de su vida, sea por cuestiones que aborda. Hay filósofos profesionales que se especializan en un tema o un concepto, en una época o un autor; hay otros que van respondiendo a las cuestiones y los desafíos que encuentran, se les presentan o les parecen relevantes. Los hay que

¹⁵ A partir del mismo asombro antes mencionado: ¿por qué...?... Las preguntas mueven a pensar, impulsan y orientan el pensamiento, lo enfocan al mismo tiempo que lo abren a otras posibilidades, motivan la sistematización y el debate, hacen posible la radicalidad, etc. Las preguntas son la inquietud vital del pensamiento, son la vivencia de su sentido y proyección.

¹⁶ Y no solo porque, como el propio Espinosa Pólit plantea, “la educación es un apostolado, es la entrega de uno mismo a los niños y a los jóvenes... [para] ejercer el influjo decisivo que nos corresponde, influjo que ha de consistir... en despertar en él la capacidad de apreciación personal...” sino, además, porque, como él mismo añade, “Las fuerzas latentes del joven solo están esperando el estímulo de un profesor inteligente y abnegado. Permitidme, señores, repetir una frase que oí hace muchos años a un profesor de larga experiencia, frase cuya verdad he llegado a comprobar. ‘Persuádase, me decía, que el alumno llega adonde llega el profesor, y la limitación del profesor viene a ser la de sus alumnos’... A los alumnos se les hace llegar a veces a resultados que parecen extraordinarios...” Las citas del padre Aurelio: Espinosa Pólit, 1947; p. 25 –hay una reedición, 1996, Centro de publicaciones de la PUCE–, y *Un gran educador ecuatoriano, Mons. Pedro Pablo Borja Yerovi* en Espinosa Pólit, 1954; pp. 189-190 –hay al menos una reedición posterior, 1999–.

acuñan frases inolvidables, certeras, precisas, exactas, y quienes desarrollan grandes párrafos, cada uno de algunas páginas de extensión, difíciles de comprender, ¡no se diga de recordar! Y así, sucesivamente, solo para proponer que a un docente de Filosofía se le permita, cuando propone el diálogo que líneas antes planteó, entremezclar también algunas de esas posibilidades que, dentro del quehacer filosófico, han florecido y fructificado.

Además de las exigencias académicas relativas a hipótesis o preguntas–guía, a los objetivos, a una cierta metodología, cuando se desarrolla un estudio que se enfoca principalmente en cuestiones educativas, y más todavía si se lo hace después de algunos años de vivencias en ese campo podemos encontrar (acaso por encima de esos u otros requisitos) el desafío de compartir lo mejor –lo más positivo– de nuestra experiencia tanto a modo de una autoevaluación como porque puede ser útil para otros. Reto que lo tomamos como obligación desde cierta perspectiva ética que usaremos a lo largo de este trabajo –un *ethos* virtuoso que se proyecta desde las debilidades de nuestra vida a intereses académicos, buscando unidad y coherencia (integridad, si se quiere)–.

Durante el itinerario que nos hemos propuesto surgirán cuestiones quizá inesperadas, a lo mejor marginales o meramente vivenciales, casuales; sin embargo, hemos preferido no guardármolas, no esconderlas tras el silencio: las hemos recogido y plasmado aquí dispuestos a correr el riesgo de aparecer como dispersos, inconexos o presa fácil de divagaciones y disquisiciones. Aunque el filósofo se muestre débil y pobre, hay cierta riqueza personal que se despliega y trata de entregarse, desde la convicción de ser mucho más que lo que hace o estudió, y que aquello en lo que por hoy se concentra.

Un último asombro que guarda relación con esos quehacer y prácticas, y que resulta inquietante, se refiere a si nuestros estudiantes son lo que Giovanni Sartori (1998, pp. 35–40) llama, con preocupación, **video–niños** u **hombres video–formados** y si, por lo mismo, en ellos la imagen ha reemplazado a la palabra y al concepto y la secuencia de imágenes al discurso y la argumentación.

Si bien puede darse la excepción de que la televisión haya estado ausente, o reducida al mínimo, en sus hogares, y que no hayan tenido acceso a sitios web populares, conviene recordar que son jóvenes que miran videos, que se sientan frente al televisor y siguen programas y series, que ven películas, para, tras determinar de la mejor manera y con la mayor precisión su condición, aprovechar sus propias experiencias para una formación filosófica consistente, que los ayude también en su crecimiento personal y humano, lo que se integra a la cuestión relativa a cómo usar lo audiovisual para acompañar la enseñanza de la Filosofía.

CAPÍTULO 1

EL ENCUENTRO CON LOS LIBROS

(O CATEGORÍAS PARA RELACIONAR PELÍCULAS Y FILOSOFÍA)

“Las estanterías de las bibliotecas crujen bajo la proliferación de libros sobre cine publicados a lo largo de los últimos veinte años, y una amplia variedad de publicaciones académicas dan cabida a estudios más especializados acerca del cine... En resumen, el cine ha alcanzado la mayoría de edad como campo de investigación académica.”
(Allen & Gomery, 1995; epígrafe)

La relación entre la filosofía y las películas puede establecerse, y, de hecho, se ha establecido, desde diferentes enfoques, cada uno con su propia justificación que le proporciona un fundamento, un ángulo (punto de vista o perspectiva) y diversas maneras de concretarse.

En cuanto al fundamento, podríamos decir que el fenómeno del cine, la aparición de las películas, se ofrece como un elemento sumamente novedoso e innovador, dinámico y desafiante, por un lado, y, por otro, de un impacto sociocultural cada vez más amplio que, por todo eso y más, modifica el entorno que rodea al hombre y la manera de estar del hombre en el mundo, por lo que la filosofía, aunque llegue tarde¹⁷, terminará ocupándose de él.

Y esta sería una primera perspectiva para relacionar filosofía y películas: un enfoque en el que la reflexión filosófica –o el quehacer de los filósofos– bien puede mirar (a) al sujeto receptor de las películas, a aquel a quien se dirige, busca y llama el cine –y podríamos tener una suerte de antropología del cine, quizá con variantes que introducirían elementos o consideraciones de corte histórico, psicológico, social y/o cultural–; (b) al hecho comunicativo que el cine genera, en el que las películas intervienen como texto o discurso mediador –y nos enfrentaremos a semióticas y semiologías del cine–; y (c) al objeto en sí mismo, esto es, el cine en cuanto tal –y hablaríamos de una ontología (o, más acertadamente acaso, una fenomenología) del cine– o en cuanto a aquello que da sentido y

¹⁷ Como diría Hegel: ‘la lechuza de Minerva levanta el vuelo al atardecer’, imagen a la que algunos pensadores latinoamericanos oponen la de la calandria, que ‘canta al amanecer’ como símbolo de un modo de hacer filosofía en nuestra patria grande: modos de pensar desde lo consumado, el primero, y desde lo asumido, el segundo.

finalidad al cine, que lo hace evidente: las películas (por lo cual se podría hablar de una ontología del filme) en cuanto el tipo de productos a los que el cine se encamina¹⁸.

Esta consideración nos remite al hecho de que aquello que nos es dado son películas, filmes, documentales, producciones audiovisuales concretas, individuales, singulares. Con ellas, por lo tanto, hemos de lidiar y cada una de ellas construye una suerte de universo, un mundo bastante cerrado en sí mismo, con su dinámica, su espacio-tiempo, su historia o trama, sus personajes y las relaciones entre ellos, en fin, todo aquello¹⁹ que nos atrapa durante su duración, estemos o no en una sala de cine y sepamos o no sobre la forma en que fue elaborada esa producción, sobre su guión, el director, productores, distribuidores, efectos especiales, actores y actrices, vestuario y maquillaje, tomas, cortes, ángulos, perspectiva, banda sonora, recaudación o taquilla: es decir, sobre el sinnúmero de elementos que constituyen lo que se suele llamar –con una terminología que adoptaremos por su explícita simplicidad– “el universo del filme”.

Son estos universos los que nos llegan y con los que nos proponemos acompañar la enseñanza de la Filosofía. Las reflexiones sobre esos universos que nos son presentados en los filmes han tenido diversas maneras de concretarse.

Hay que distinguir esos universos de lo que, en cambio, se suele llamar “el mundo del cine”²⁰ (Allen & Gomery, 1995, p. 12): a la cuestión de la interpretación de tales universos –es decir, de determinadas películas– se puede sumar por lo menos las referentes a (1) ciertas características generales, comunes a todas las producciones audiovisuales; (2) otras que diferencian unas de otras y nos permiten agruparlas o clasificarlas; (3) el lenguaje cinematográfico o audiovisual; (4) la condición artística o no, los valores estéticos en juego dentro de ese lenguaje como forma de representación; (5) la creación y los circuitos de distribución de películas, filmes, series, documentales, etc.; y (6) la recepción de tales producciones y su público, los receptores o destinatarios.

¹⁸ Sin pretensión de exhaustividad: solamente una presentación de algunas opciones, cada una de las cuales, además, puede tener ramificaciones y especializaciones (diversificación, diríamos, a lo ancho y en cuanto a la profundidad). Algunos de estos enfoques se harán presentes –y, por lo mismo, serán más claros y se entenderán mejor– en las obras que mencionaremos a continuación; vale la pena mencionar que coinciden también con ciertas perspectivas teóricas que Robert Stam recoge en el libro que mencionamos inmediatamente (nota 26).

¹⁹ Lo que el ‘vértigo de imágenes’ –expresión a la que recurriremos– nos muestra, nos deja ver o nos impone.

²⁰ Es decir, distinto de lo cinematográfico, para tomar el término que Cassetti (nota 28) usa al principio de su obra, o, quizá de modo más exacto, lo filmico, o sea, lo relativo al filme, lo contenido en el filme, en películas de cine concretas. En este sentido, también, la reflexión de Allen y Gomery sobre el hecho de que la historia *del cine* no es más una historia *de las películas*, o sea, una narración de la secuencia, el orden, en el que, por lo menos en un determinado ámbito geográfico, los filmes han sido presentados (producidos y exhibidos).

Así, Ian Charles Jarvie (1987, p. 9 –índice–) analiza “Las películas como problema filosófico”, “Las películas como problema estético” y “Problemas filosóficos en el cine”²¹; sin embargo, desde la intensa e inevitable, ya clásica, *Teoría del cine*, de Siegfried Kracauer (1996), publicada en 1960²² hasta las más recientes obras de Francesco Casetti (2010)⁴²³, Robert Stam (2001)²⁴ –quien nos ofrece una valiosa presentación, introductoria, sintética, de cuarenta y dos “teorías”²⁵ sobre el cine– y José M. Santa Cruz G. (2010), pasando por las reflexiones de Christian Metz, los deslumbrantes estudios de Deleuze y los trabajos de Fredric Jameson, Stanley Cavell y Rudolf Arnheim (entre otros que constan en la bibliografía y han inspirado este trabajo) –y eso refiriéndonos casi exclusivamente a lo generado durante el último medio siglo²⁶ (Casetti, 2010, p. 9)– se ha presentado un panorama de cuestiones dignas de ser meditadas sobre la relación entre ese mundo concreto y las posibilidades del pensamiento humano²⁷.

Cerremos este primer acercamiento bibliográfico a la relación entre cine y filosofía anotando que Robert Stam, a propósito de Deleuze, afirma que “desarrolló sus ideas en una suerte de montaje paralelo entre dos disciplinas: la teoría del cine y la

²¹ El título de esta obra hace evidente por qué la hemos elegido para empezar, por qué la citamos aquí en primer lugar.

²² Con el título *Theory of Film. The Redemption of Physical Reality*, New York, Oxford University Press. Vale la pena notar que la palabra *film* del título original en inglés se ha traducido como “cine” para la versión española; sin embargo, desde nuestro punto de vista, esta obra se refiere de un modo bastante más concreto a las películas que al cine (como fenómeno cultural, hecho social, proceso que incluye las películas pero, obviamente, las trasciende). Efectivamente el sitio web WordReference no traduce la palabra *film* como cine sino en las expresiones *film club* (=club de cine), *film critic* (=crítico de cine), *film director*, *film maker* –eventualmente unido, *filmmaker*– (=director o realizador de cine) o *film festival* (=festival de cine), en algunas de las cuales, y más allá de la divergencia entre la palabra más británica, *film*, y la más estadounidense, *movie*, incluso *film* puede todavía traducirse por *película* (como en los casos citados: director, realizador o crítico de películas; festival de películas –aunque en estos dos últimos casos podría decirse “crítico de cine” o “festival de cine”, y se usa, de hecho, también la expresión “crítico cinematográfico”–). Esta consideración se aplica también a la obra de Stam citada a continuación (nota 26), que, sin embargo, recorre y comenta o critica reflexiones y posturas de análisis que van mucho más allá de las películas y su contenido –y probablemente por esta razón la traducción al español prefirió el plural, *teorías*–.

Aunque parezca algo lúdico, no es casual que este tema de la traducción surja en este momento; sin entrar a toda la problemática que implica (podría verse el apartado 2.1.1.1., pp. 102–108 de nuestra tesis de licenciatura) es pedagógicamente relevante porque nos enfrentaremos a filósofos que, en general, no usaron nuestro idioma y a producciones audiovisuales que tampoco se valen del castellano. La acción de subtítular y el doblaje, por ejemplo, nos enfrentan al por qué se ha elegido una palabra, entre otras lo que puede tornarse autorreflexivo al planteamos: ¿por qué, tú, hoy, aquí, usas esta palabra o esta expresión...?... Un llamado de atención, además, para usar con cautela los traductores que la tecnología en línea hoy nos proporciona.

²³ Edición original en italiano: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S.p.A.; Milán, 1993; primera edición en español: 1994.

²⁴ Primera publicación como *Film Theory*, Malden (Massachusetts), Blackwell Publishers, 2000. Mi reconocimiento al embajador doctor Mauricio Montalvo Samaniego por su generoso y decisivo aporte para contar con esta obra.

²⁵ Momentos teóricos, quizá perspectivas, en todo caso instancias reflexivas para abordar el cine y las películas.

²⁶ Inicio quince años posterior y que incluye veinte años más, y más recientes, que el período al que se circunscribe la obra de Casetti.

²⁷ Panorama muy amplio, inabarcable para un individuo y mucho menos en un estudio como éste.

filosofía. En Deleuze, los conceptos procedentes de los dos campos se fecundan entre sí, transformándose en el proceso... Deleuze considera que el cine es en sí un instrumento filosófico, un generador de conceptos y un productor de textos que representa el pensamiento en términos audiovisuales, no mediante el lenguaje sino en bloques de movimiento y duración.²⁸ (Stam, 2001, p. 297). Cine y filosofía, igual que en el título de la obra de Jarvie.

1.1. Propuesta teórica: dos clasificaciones

Si precisamos lo precedente vemos que existe un conjunto de reflexiones, de nivel teórico y filosófico, que se refieren al cine en general, y para las que, quizá inscribiéndolas dentro de la Filosofía del arte, convendría –en cuanto abarcan toda una serie de aspectos o facetas relativos al quehacer cinematográfico– el nombre de “Filosofía del cine”; dentro de tal conjunto se inscribe un grupo de consideraciones que se refieren más directa o exclusivamente a los textos o discursos filmicos, y que podríamos denominar “filosofía de las películas”; adicionalmente, pero sin que, de manera necesaria, queden contenidas dentro de este último grupo (podrían estar o no), encontramos otra serie de estudios y análisis que miran los contenidos específicamente filosóficos que se presentan dentro de algunos de esos discursos o textos filmicos, dentro de algunas de esas producciones cinematográficas, y para la cual a lo mejor resulta adecuada la denominación “filosofía en las películas”²⁹.

²⁸ Una distancia grande entre la percepción del cine que tiene Deleuze y la crítica a lo audiovisual de Sartori. Este, en su *Homo videns*, no cita al francés (lo que resulta llamativo en particular teniendo en cuenta que las ‘sociedades de control’ preocuparon a Deleuze) cuyos *Estudios sobre cine* podrían considerarse cronológicamente anteriores a la situación audiovisual e *internáutica* que preocupa al pensador italiano.

²⁹ La perspectiva implica que el cine es mucho más que las películas, como al hablar del ‘mundo’ del cine o de la ‘industria’ del cine –y, por lo mismo, hemos podido usar también la expresión ‘fenomenología del cine’–; que las películas tienen también su propia y particular consistencia, en cuanto una suerte de naturaleza común, que les hace ser filmes –más allá de que cada filme es uno distinto de los otros, aun en el caso de los *remakes*– (modo de ser que analiza la filosofía de las películas) pero que un aspecto que comparten es su condición discursiva –expresiva, comunicativa– por lo que ellos dicen, o en ellos (a través de ellos) se dice algo –textos con densidad, intencionalidad y/o perspectiva filosóficas en las películas–. Este enfoque se aclara al considerar, por analogía, que podemos contar con una filosofía de la comunicación, una filosofía de los medios de comunicación y rastrear –analizar, estudiar– lo filosófico en los medios de comunicación.

Gráfica 1: Primera clasificación:

**UNA SECCIÓN DE LA
FILOSOFÍA DEL ARTE**



Gráfica 1: Estudios relacionados con producciones audiovisuales.

Autor: Juan Ponce Martínez.

Universos filmicos, mundo del cine. Tras distinguir aquellos de este, se vio hace poco –en la página nueve de este texto- que, más allá de lo que tengan en común (filosofía de las películas), podemos buscar características que nos permitan diferenciar unas películas de otras, clasificarlas y agruparlas³⁰.

Como aquí se trata de la filosofía y su enseñanza³¹, nos planteamos como criterio de clasificación³², tres visiones sobre la relación de los filmes con esta disciplina, visiones que

³⁰ Y así vemos que se habla de películas pornográficas, de terror, de suspenso, de drama, de comedia, de horror, de ciencia-ficción, de fantasía; de 'cine negro' y 'cine de culto'. Nosotros nos encontraremos con categorías como 'cine filosófico' y 'cine religioso'...

³¹ Desde la finalidad u objetivo –analizar la conveniencia de usar películas en la enseñanza de la Filosofía–, tanto como desde la hipótesis o pregunta–guía –¿qué ventajas tiene el uso de filmes durante cursos de Filosofía?–, y una

tienen la ventaja de obedecer a una perspectiva simplemente cuantitativa por lo que, no se excluyen entre sí: mejor aún, el enfoque que se elija dependerá sobre todo de las preferencias o las posibilidades que se tenga.

Un primer punto de vista nos dice que toda película tiene un contenido filosófico, esto es, que cualquiera que sea el universo que muestre un filme, es susceptible de análisis y reflexiones que desemboquen en consideraciones relativas al ser, al deber ser, a la verdad o lo verdadero (o lo bueno, o lo bello), a la condición –la naturaleza– humana, a la sociedad, el poder y la política, a la ciencia, el conocimiento, el arte, la fe religiosa, la educación, etc., es decir, a algo de aquello sobre lo que los filósofos han discutido, han escrito o han reflexionado, de manera sistemática, radical, profunda, a lo largo de la historia.

El segundo punto de vista precisa que hay películas que abordan problemas filosóficos, es decir, películas que tienen una intención o cierta densidad filosófica. Esto se refiere a filmes en los que o bien (1) se hacen alusiones a intelectuales o pensadores –quizá más directamente a filósofos–, a corrientes de pensamiento, a momentos o movimientos culturales; o (2) se presenta al espectador una propuesta³³ que impregna todo el universo fílmico y se espera sea capaz de motivar en el público una reflexión diferente, por lo menos en cuanto más radical, que aquellas que la opinión generalizada, el sentido común, los *mass-media* o la costumbre nos suelen proporcionar –sea o no que la propuesta cuestione cualquiera de estas fuentes de información u opinión–.

Para ilustrar –mero ejemplo didáctico– la primera de estas dos posibilidades se puede tener en cuenta una canción que solía compartir con los estudiantes: *Un café para Platón*, de Fernando Ubierto (Céliz, 2009, recuperado 14-mayo-2015) que menciona al filósofo, alude a una de sus enseñanzas o doctrinas (o a uno de sus ideales, la paz) pero no pretende pintarlo o retratarlo, ni exponer su pensamiento completo, ni parte de él, de manera orgánica.

En cuanto a la segunda opción, del mismo cantautor podríamos tomar *Cuando agosto era 21* (UB14, 2006, recuperado 14-mayo-2015) y comparar la situación que describe, a la que se refiere, con aquella de la que trata Manolo Galván en *Hijo de ramera*

propuesta método lógica –¿cómo usar producciones audiovisuales en dichos cursos?–, el compromiso es considerar la posibilidad de acompañar con este tipo de material el ejercicio docente aplicado a la Filosofía.

³² Clasificar es pedagógicamente relevante porque aporta conceptos: se trasciende lo individual para alcanzar algún tipo de representación de rasgos comunes. Así, por ejemplo, la visión de la serie de números se amplía y enriquece al hablar de números pares e impares o de números primos; la visión de los animales, al separar los vertebrados de los invertebrados, y la de las palabras al distinguir entre agudas, graves y esdrújulas. Cuando Sartori (1998) utiliza las expresiones video–niño, *homo videns* y hombre videoformado las ha extraído de su análisis sobre lo audiovisual –y le servirán para distinguir esos tipos humanos del *homo sapiens*–.

³³ En otras palabras, un cuestionamiento, una hipótesis o un problema de corte y textura filosófica –metafísica, ética, política, estética...–.

(festivaldevinachile, 2012, recuperado 14–mayo–2015: interpretación de Galván festival de Viña del Mar del año 1976) –sobre las decisiones que puede tener que enfrentar una mujer y los juicios que otros harán sobre ella a causa de esas decisiones–; o contrastar *Libre* (Leinad, 2008, recuperado 14–mayo–2015), de Nino Bravo con la composición *Para la libertad* (Guinarte, 2007, recuperado 14–mayo–2015: una versión clásica, un video antiguo) que Joan Manuel Serrat hiciera tomando como letra un poema de Miguel Hernández, y/o con los temas de José Luis Perales *Me gusta la palabra libertad* (Liberata, 2011, recuperado 19–noviembre–2015) y *Un velero llamado libertad* (Liberata, 2011b, recuperado 19–noviembre–2015; según las cifras, esta canción es mucho más vista u oída –¿más difundida?– que la primera mencionada del mismo cantautor: tiene, también en otras versiones, más reproducciones) –para preguntarnos si somos o no libres, y en qué consiste la libertad, de qué modo se puede vivir la libertad, y así sucesivamente–³⁴.

Y podríamos también comparar *Father and son* (hg94s, 2013, recuperado 14–mayo–2015) de Cat Stevens (nombre artístico del británico Steven Demetre Georgiu), con *Where do the children play* (geofront88, 2006, recuperado 14–mayo–2015) del mismo autor para empezar una indagación sobre las preocupaciones que él ha expresado en sus canciones –luego habría que seguir revisando su producción– y ver si eso nos ilumina sobre la decisión del célebre cantautor de convertirse al islam y cambiar su nombre a Yusuf Islam –o, por lo menos, si servirían de fundamento para justificar el apelativo de ‘hippie bueno’ con que parece se refirió a sí mismo (Martínez, 2001; Mendoza Diago, 2006; Rethro, 2007 e Informador.mx, 2010, recuperados 18–octubre–2015)–.

Respecto de estas nueve canciones es posible también preguntarse sobre el entorno en que surgen, para ver si ese medio puede, o no, haber influido, y cómo o por qué, en la composición; así mismo cabe analizar si las interpretaciones que hemos citado son las mejores, o si hay otras más bellas (por ejemplo, Serrat con Joaquín Sabina, o el mismo catalán con Rubén Blades; o en otros conciertos, o *remakes* de las canciones) lo que implica ejercicios de análisis en el nivel histórico–cultural, en el un caso, y en el nivel estético –de apreciación artística, al menos– en el segundo³⁵.

³⁴ Tratamos de mostrar que estas canciones nos invitan a considerar sea la paz, como ideal de Platón, sea los problemas de un embarazo no deseado –y aun de violación y violencia–, sea el concepto o idea de libertad, desde una óptica distinta: en ese sentido, en ellas, un desafío a la reflexión, a pensar.

³⁵ Este párrafo implica motivar a investigar circunstancias, factores o hechos que pueden haber influido en la presentación de los problemas planteados, por un lado y en su primera parte, y, por otro, a una reflexión sobre la condición poética y a la belleza de cada canción, aunque fuere solo comparativamente con las otras (o de una versión frente a otras de la misma canción). Esto, por ejemplo, porque he sabido de apasionados debates también en las aulas, y en clases de literatura a nivel de bachillerato, sobre si hay o no poesía en las letras que forman parte de las canciones

Estos ejemplos del ámbito de la música pop³⁶ hacen más evidente que ese “algo de filosofía” que encontraremos en este segundo tipo de películas conlleva explicar el universo del filme desde una consideración de tipo filosófico: frente a estas canciones³⁷, “¿por qué un café *para Platón?*”, pues “porque *Platón* dijo...”; y, “¿por qué *la libertad?*”, pues “porque *la libertad* es...”. Similar a lo que sucede con este tipo de películas.

De este modo se llega con más claridad al tercer punto de vista para clasificar las películas, que se concentra en producciones que se refieren a filósofos, o a la historia de la Filosofía, o, de modo más o menos expreso (declarado o evidente) se construyen desde una perspectiva y con una intención filosóficas, incluso académicas, sobre cuestiones que atañen a la filosofía³⁸ –aunque fuere con intención de difusión (cultural, educativa o didáctica).

Todo esto implica que la última categoría de nuestra primera clasificación, la de la filosofía en las películas, puede subdividirse –y es el enfoque que seguiremos– desde la perspectiva universal que busca o rastrea contenidos filosóficos en todas las películas, pasando por la segmentación de aquellas películas que abordan problemas filosóficos –es decir, películas con una densidad filosófica–, hasta aquellas películas que, de un modo más estricto o riguroso –incluso académico– se considerarían filosóficas –podríamos decir,

que interpreta otra figura –más contemporánea– de las baladas pop, Ricardo Arjona. ¿Por qué referimos a esas, y no a otras, canciones, y a sus compositores e intérpretes? Presentamos solamente un ejemplo de tipo ilustrativo, por analogía. Hay muchos millones de canciones más, muchas más que películas, pero, además, esas son las que nos habían salido al encuentro, aquellas con las que contábamos.

³⁶ Categoría o concepto con el que relacionarán la filosofía dos colecciones bibliográficas que mencionaremos, y algunos de cuyos volúmenes (colectivos) más adelante y/o constan en nuestra bibliografía.

³⁷ Las tomamos también de un ambiente cultural pre-digital y anterior al internet: hoy las canciones se ven, más que escucharse, en el YouTube (y así nos lo muestran los links que nos sirven de referencia a sus menciones), lo que preocupa a Giovanni Sartori. Pero lo hacemos intencionalmente: el cine es el resultado de una evolución tecnológica y ha ido mejorando sus dispositivos en ese campo también –en esa dinámica por la que la creatividad y el ingenio humanos buscan mejores respuestas en el campo instrumental a sus procesos y exigencias, y estos instrumentos, a su vez, permiten producir, en cierto sentido, algo distinto, diferente, que ya no es exactamente igual a lo anterior, que lo abre a más posibilidades–. Este es uno de los aspectos vigorosos y efervescentes, más novedosos, innovadores, etc., del cine, que mencionamos unos párrafos atrás, inevitables al hablar sobre filmes y películas.

Su importancia educativa radica en que los jóvenes, hoy, dan por supuesta la tecnología con la que cuentan y, por eso, es probable que no la aprecien y valoren, por lo que puede resultar formativo hacerles conocer que no hace mucho tiempo la información no estaba tan al alcance de todos, las telecomunicaciones eran bastante más complicadas y el procesamiento de datos mucho más difícil. Que piensen que hubo una generación, al menos, que completó trabajos como este en máquinas de escribir. (Schuchardt en Hart Weed, 2008, pp. 169–180).

³⁸ La distancia y las diferencias, entre estos dos últimos tipos de películas, pueden parecer (o, de hecho, ser) sutiles. Por ejemplo, las reflexiones, particularmente de Dino Felluga y de Andrew Gordon (Felluga & Gordon en Yeffeth, 2005, pp. 87–123) sobre *Matrix* parten de una de las tomas iniciales de la primera de las tres películas (1999) producidas por los hermanos Wachowski, que muestran al protagonista, Neo (Keanu Reeves) –o, más exactamente, Thomas Anderson–, sosteniendo un volumen (vacío, pues, a modo de caja, contiene un programa informático –un software– pirata) de la obra *Simulacra and Simulation*, escrita por Jean Baudrillard (que salió a la luz en 1981 –aunque los autores de estos artículos citan la edición de University of Michigan Press, Ann Arbor, 1994–) podrían hacerlos pensar que se trata de una película del segundo tipo, esto es, más específicamente filosófica; sin embargo, como esperamos mostrar más adelante, se trataría, en esta película, de un pretexto o motivo, quizá sumamente iluminador, para la construcción del filme, su trama, los personajes y –sobre todo– su(s) universo(s).

declarada y evidentemente filosóficas– en cuanto tratan sobre filósofos, sobre la historia de la Filosofía (o sobre períodos, etapas, escuelas o tendencias dentro de tal historia), o abordan –y habrá que decirlo de manera redundante– problemas propios de la filosofía valiéndose de (adoptando o usando) una perspectiva, quizá incluso una metodología, filosófica.

Gráfica 2 – Segunda clasificación:



Gráfica 2: Filosofía en las películas

Autor: Juan Ponce Martínez

1.2. Aplicación práctica: algunos ejemplos

“Pocas veces, como en la actualidad, el ejercicio analítico del discurso en general, y del discurso filmico en particular, ha tenido tanto éxito. No obstante, dicho ejercicio, por lo que respecta al cine, se ha llevado a cabo entre los cada vez más numerosos especialistas, lo que ha producido un corte cada vez más grande entre aquéllos y los espectadores de a pie... es posible desmontar el aura de misterio que rodea la aproximación crítica al fenómeno cinematográfico.”
(Carmona, 1993, pp. 9–10)

Ian Jarvie (1987, pp. 39–67), para presentar su idea de una filosofía del cine, se vale de la célebre película *Casablanca* (Michael Curtiz, 1942)³⁹. El pensador norteamericano Stanley Louis Cavell, además de reflexionar sobre la “ontología del film” (Cavell, 1979) –óptica que corresponde a la filosofía de las películas–, expone sus impresiones sobre la “comedia de enredo matrimonial” producida en Hollywood (Cavell, 1984) y sobre el “melodrama de la mujer desconocida” (Cavell, 1996). Encuentra filosofía en estas películas, una suerte de “densidad intelectual” que las emparenta con el ideal ético del perfeccionismo moral de Emerson, el cual, a su vez, tiene relación con la crítica de Nietzsche a los valores de la moral tradicional (“moral de esclavos”) y su propuesta de una nueva moral, moral de señores, del *übermensch* (Cavell, 2008).

Sin embargo, los más interesantes ejercicios de aplicación para establecer relaciones entre producciones en video y la filosofía parecen ser los desarrollados en la colección *Blackwell Philosophy and Pop Culture*, que pasa de los cuarenta volúmenes (Catálogo disponible en Wiley, 2013, con la indicación de los volúmenes disponibles en formato E-book; recuperado 18-mayo-2013)⁴⁰.

³⁹ En otros apartados, el autor analizará *Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941), *Rashomon* (Akira Kurosawa, 1960), *Persona* (Ingmar Bergmann, 1966) y la obra de Woody Allen.

⁴⁰ La cantidad no deja de ser llamativa sobre todo si se tiene en cuenta que el primer volumen se publicó en 2006, lo que implica que en siete años se han publicado más de cuarenta, esto es, más de cinco volúmenes por año para la colección –lo que, por otro lado, contrasta con los apenas seis volúmenes publicados por Barnes & Noble, entre 2007 y 2010, en la serie *Psychology of Popular Culture*, como se muestra en el sitio web Barnes & Noble (2015), revisada la misma fecha. Por otro lado, la serie *Popular Culture and Philosophy*, de la editorial Open Court (Chicago), cuyo editor es George A. Reisch, registra 85 volúmenes publicados entre los años 2000 y 2014; el catálogo se lo encuentra en el sitio web Open Court Publishing Company (2015, recuperado 26-marzo-2015) –esto es también más de cinco volúmenes por año para esta colección, en la que encontramos títulos como *The Beatles and Philosophy: Nothing You Can Think that Can't Be Think* (número 25), *Pink Floyd and Philosophy: Careful with that Axiom, Eugene!* (número 30) y *Led Zeppelin and Philosophy: All Will Be Revealed* (número 44), citando intencionalmente tomos que tratan temas alejados a este trabajo para mostrar otras posibilidades de ese tipo de estudios, que se acercan a las posibilidades de utilizar canciones, a la que nos referimos en las páginas trece y catorce (notas 34 a 37) de este trabajo–.

Recorramos esta repisa para mirar títulos, autores e índices y hojear algunos tomos. Se trata de trabajos conjuntos u obras colectivas entre los que encontramos títulos como *24 and Philosophy; the world according to Jack*, *Lost and Philosophy, the island has its reasons*, *Spider-Man and Philosophy: The Web of Inquiry* y *Batman and Philosophy: The Dark Knight of the Soul*.

En la primera de las obras mencionadas encontramos el artículo de Randall M. Jensen, *What Would Jack Bauer Do? Moral Dilemmas and Moral Theory in 24*: el autor contrapone la solución utilitarista (Bentham, Stuart Mill) a la solución deontológica (Kant) al tratar de aplicarlas a situaciones que el agente especial de la CTU en Los Ángeles, protagonista de la serie (Kiefer Sutherland), debe enfrentar (Hart Weed, 2008, pp. 3–16)⁴¹; Stephen de Wijze enfoca una cuestión más concreta en *Between Hero and Villain: Jack Bauer and the Problem of “Dirty Hands”*, artículo que tiene como encabezado un pensamiento de Max Weber, al que recurrirá el autor, quien también cita a Martha C. Nussbaum, Slavoj Žizek, Albert Camus y Maquiavelo, para mencionar cinco autores difundidos también en nuestro medio (Hart Weed, 2008, pp. 17–30)⁴²; Robert Arp y John Carpenter reflexionan sobre *24 and the Ethics of Objectification* (Hart Weed, 2008, pp. 181–194)⁴³ mientras Dónal P. O’Mathúna lo hace alrededor de *The Ethics of Torture in 24: Shockingly Banal* (Hart Weed, 2008, pp. 91–104)⁴⁴; Scott Calef en torno a *Living in a World of Suspicion: The Epistemology of Mistrust* (Hart Weed, 2008, pp. 129–141)⁴⁵ y Paul A. Cantor desarrolla el tema *Jack in Double Time: 24 in Light of Aesthetic Theory* (Hart Weed, 2008, pp. 195–207)⁴⁶. Seis de los dieciséis artículos principales de la obra.

Veintiuno, mientras tanto, son los que trae la segunda de las obras citadas, y en ella, por ejemplo, George Wrisley desarrolla el tema *The Island of Ethical Subjectivism: Not the Paradise of Lost*, inspirándose, para evaluar el subjetivismo y el relativismo éticos, en las obras de James Rachel y Michael P. Lynch (Kaye, 2008, pp. 49-59)⁴⁷; Charles Girard y

⁴¹ Mis agradecimientos a María del Carmen Ponce de Benítez y a María Sol Benítez Ponce por su invaluable ayuda respecto de este y otros dos textos de la colección.

⁴² No estamos familiarizados con Stuart Hampshire, Bernard Williams o Michael Smith, también citados en el artículo.

⁴³ Varios aportes desde la perspectiva feminista para este artículo: Andrea Dworkin, Catherine MacKinnon, Ann Garry, Sibyl Schwarzenbach, Imelda Whelehan y Marti Hohmann.

⁴⁴ Además de citar el informe de 1984 del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, el trabajo incluye referencias a obras de Elaine Scarry, Seumas Miller, David Luban, David Sussman y Henry Shue, entre otros, sobre la tortura, y a volúmenes sobre ética médica y sobre la ética de la guerra.

⁴⁵ Se refiere con frecuencia a Wiliam James.

⁴⁶ Trabaja a partir de la *Poética* de Aristóteles e incluye referencias a Shakespeare y a estudios sobre la obra del dramaturgo inglés.

⁴⁷ Las obras citadas son Rachel (1986) y Lynch (2004).

David Meulemans presentan el artículo *The Island as a Test of Free Will: Freedom of reinvention and Internal Determinism in Lost* con referencias a la *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles, a la *Introducción al psicoanálisis*, de Freud y a la proclama de Jean-Paul Sartre, *El existencialismo es un humanismo* (Kaye, 2008, pp. 89-101); John Searle, Derrida y Foucault son citados por Tom Grimwood en su artículo *Lost in Codes: Interpretation and Deconstruction in Lost's Narrative* (Kaye, 2008, pp. 111-121) mientras Sartre es referencia obligatoria en los artículos *No exit... from the Island: a Sartrean Analysis of Lost*, de Sandra Bonetto, y *"The Others Are Coming": Ideology and Otherness in Lost*, escrito por Karen Gaffney (Kaye, 2008, pp. 125-147 –los artículos se presentan contiguos, en ese orden–); Peter S. Fosl, por su parte, reflexiona sobre *Friends and Enemies in the State of Nature: The Absence of Hobbes and the Presence of Schmitt* (Kaye, 2008, pp. 159-176) y Brett Chandler Patterson aborda la cuestión *Of Moths and Men: Paths of Redemption on the Island of Second Chances* (Kaye, 2008, pp. 204-220), partiendo del *Catecismo de la Iglesia Católica* y con variadas referencias a esta y otras religiones, que se acompañan con citas de Emmanuel Levinas y H. Richard Niebuhr, entre otros; todo en un tomo en el que, debido a la homonimia con uno de los personajes protagonistas de la serie, son inevitables las referencias a John Locke –y se hacen otras apreciaciones sobre los nombres de otros protagonistas (Rousseau, Hume), o a partir de los títulos de episodios particulares de la serie–.

El tercer tomo que citamos tres párrafos más arriba incluye diecisiete artículos con reflexiones sobre el superhéroe –inicialmente⁴⁸– de los cómics de Marvel. En este volumen, Adam Barkman reflexiona sobre *"With Great Power Comes Great Responsibility": Spider-Man, Christian Ethics, and the Problem of Evil* (Sanford, 2012, pp 55-69)⁴⁹ e inmediatamente J. Keeping se pregunta *Does Great Power bring Great Responsibility? Spider-Man and the Good Samaritan* (Sanford, 2012, pp. 70-85)⁵⁰ a lo que Philip Tallon acota: *With Great Power comes Great Culpability – How Blameworthy Is Spider-Man for Uncle Ben's Death?* (Sanford, 2012, pp. 86-99)⁵¹, para mencionar solamente estos tres artículos de un volumen en cuyo índice encontramos referencias a la idea de ágape (*sacrificial love*), la visión cristiana sobre los ángeles, beneficencia, bioética, imperativo categórico, caridad, deontología, muerte de Dios,

⁴⁸ Luego el *Hombre-Araña*, creado por Stan Lee y Steve Ditko como *alter ego* del joven Peter Parker, tendrá series de televisión y películas, en las que será protagonista o coprotagonista.

⁴⁹ Barkman cita los evangelios de Lucas, Juan y Marcos así como la epístola a los Romanos, y se refiere a C. S. Lewis y a Descartes.

⁵⁰ Con citas también del evangelio según San Lucas, de Peter Singer, Alisdair MacIntyre y John Stuart Mill.

⁵¹ Además de señalar “notables diferencias” entre las versiones filmicas y de los cómics, Tallon tiene notas de Kant, Bernard Williams, Thomas Nagel, Dana K. Nelkin, Susan Wolf, Judith Andre y Marilyn McCord, algunas de ellas referentes a la idea de *moral luck*.

identidad, felicidad, y a autores como Anselmo de Canterbury, Aristóteles, Tomás de Aquino, Nietzsche, Hegel, Hobbes, Epicteto, Victor Frankl, Kant, Kierkegaard, G. H. Mead, Platón, etc.

Incompleta quedaría esta sección si dejáramos de mencionar una obra que aborda uno de los más difundidos y conocidos fenómenos de la cultura pop contemporánea: la serie de televisión, en dibujos animados, *Los Simpson*. Con su vigésimo séptima temporada, presente en televisión desde 1989, este programa ha presentado más de 550 episodios, y Springfield, donde reside la familia compuesta por Homero, Marge, Bart, Lisa y Maggie, fue escenario, además, de una muy taquillera película en 2007⁵². Pues bien, William Irwin, Mark T. Conard, Aeon J. Skoble y diecisiete autores más colaboran en el tomo *Los Simpson y la filosofía*⁵³ que incluye dieciocho artículos divididos en cuatro partes. En la primera parte, *Los personajes*, encontramos los títulos *Homer y Aristóteles*; *Lisa y el antiintelectualismo estadounidense*; *La importancia de Maggie: el sonido del silencio*, *Oriente y Occidente*; *La motivación moral de Marge* y *Así habló Bart. Nietzsche y la virtud de la maldad*; en la segunda parte, *Temas simpsonianos*, se desarrollan reflexiones sobre la alusión, la parodia popular, la *hiperironía* y la política del sexo; la tercera parte se titula *No he sido yo: la ética y Los Simpson* con reflexiones sobre Kant, la hipocresía, la felicidad, el amor al prójimo, etc.; y en la cuarta parte tres artículos presentan *Los Simpson y los filósofos*: Karl (no Groucho) Marx, Roland Barthes y Heidegger –quien guía las reflexiones de Kelly Dean Jolley en torno a *¿Qué significa pensar para Bart?*–. La versión original de esta obra forma parte, con el número dos, de la otra colección, *Pop Culture and Philosophy*, de la editorial norteamericana Open Court, que hemos mencionado en la nota cuarenta, página diecisiete (Irwin, Conard, & Skoble, 2012).

En todo caso, y para retomar lo que nos guía, la primera colección mencionada –la de Blackwell–, incluye, adicionalmente, títulos como *The Big Bang Theory and Philosophy: Rock, Paper, Scissors, Aristotle, Locke*; *The Walking Dead and Philosophy: Shotgun, Machete, Reason*; *Inception and Philosophy: Because It's never just a Dream*; *House and Philosophy: Everybody lies*⁵⁴ y *The Ultimate Harry Potter and Philosophy: Hogwarts for Muggles* (Kowalski, 2012; Jacoby, 2009; Bassham, 2010).

⁵² Un botón como muestra de la trascendencia o el impacto cultural de *Los Simpson*: en su obra *Tiempos modernos – Una teoría de la dominación*, (Del Percio, 2001) el autor consigna que los anhelos del trabajador, del proletario, están mucho más cerca de la mentalidad de Homero Simpson que de los ideales de Karl Marx... Más allá de lo polémico que pueda resultar la afirmación, y solamente, como queda dicho, para mostrar la relevancia de esta serie, emblemática de la cadena Fox.

⁵³ Título original: *The Simpsons and Philosophy: The D'oh! Of Homer*, traducción de Diana Hernández. En la publicación en inglés, de 2001, la frase adicional da un giro cómico a la idea del *Tao*, de Lao Tsé.

⁵⁴ Mi agradecimiento al colega Alfonso Montalvo Zumárraga por su referencia a este título.

Se refieren a dos series –una de comedia, otra de acción y suspenso– que la televisión por cable nos trae (ciertos episodios de alguna de ellas presentados, durante un tiempo, también por la televisión local abierta), a una película –que se presentó como *Origen* (Christopher Nolan, 2010) con alta puntuación en la base de datos Internet Movies DataBase, IMDb (8,8 sobre 10, ocupa el lugar número 14 entre las películas mejor calificadas en este sitio, con una puntuación de 74 sobre cien en el *metascore* de metacritic.com; recuperado 20-mayo-2015) y que tiene en el papel protagónico a un actor muy atractivo y famoso–; al probablemente más célebre y renombrado médico ficticio, protagonista de la serie televisión que lleva su nombre⁵⁵: y a uno de los personajes de ficción más conocido de la cultura pop de los últimos años, el mago adolescente hijo de la pluma de J. K. Rowling. Es decir, a elementos atractivos e influyentes, prácticamente inevitables, para los jóvenes⁵⁶.

Precisemos aquí que IMDb o *Internet Movies Database* es el sitio web que mayor cantidad de información almacena (cerca de dos millones y medio de títulos, y más de cinco millones de nombres de personas) y el más consultado (más de 100 millones de visitas al mes), sobre películas, series, videojuegos. Aunque ha elaborado su propia ecuación para considerar los aportes de los usuarios registrados (Medina Serrano, 2013, recuperado 10-diciembre-2015; la autora escribe en su blog, a semana seguida, *Descubriendo IMDB I, II y III*), en cuanto a la evaluación sus criterios son cuantitativos por lo que sus célebres ‘Top 25’ (incluida en *Wikipedia*) y ‘Top 250’ han de tomarse como referenciales, de modo que, aunque volvamos a citarla, lo haremos solo en ese sentido, referencial –no es un criterio que haya influido en nuestra selección de producciones⁵⁷–.

Volvamos a lo nuestro. Al tratarse de Harry Potter, cabe citar también el trabajo del italiano Simone Regazzoni, *Harry Potter. La filosofía* y la obra de Emilio José Sales Dasí, *De Narnia a Hogwarts – Magia, religión y fenómeno mediático* (Regazzoni, 2010; Sales Dasí, 2006), a los cuales, para finalizar este recorrido por una repisa de libros,

⁵⁵ Protagonizada por Hugh Laurie y creada por David Shore, *House M.D.*, también de la cadena Fox, tiene una puntuación de 8,9 sobre diez en IMDb; se presentó durante ocho temporadas, originalmente entre 2004 y 2012, con un total de 176 episodios y fue muy premiada.

⁵⁶ Vale la pena contrastar la estilizada recreación de escenarios –estación del tren, Londres, Hogwarts, la campaña inglesa, el pueblo de Hogsmeade– en la atracción relativa a Harry Potter con la sobrecargada de detalles, incluso de los personajes que han aparecido en alguno de los más de quinientos episodios durante las veintisiete temporadas, que presenta el mundo de los Simpson, en los parques temáticos (*theme parks*) de Universal en Orlando, Florida. Sin entrar en las consideraciones sobre la naturaleza de este tipo de parques y su vinculación con el consumismo y la *american way of life*, solamente por mostrar de qué modo hay presentaciones distintas, ¡muy diferentes!, dentro de la cultura pop.

⁵⁷ El anexo 1 muestra algo de las fortalezas, la utilidad, el potencial y las debilidades de este sitio, IMDb, hoy una empresa propiedad de Amazon.

podemos sumar el antes mencionado volumen *Tomar la pastilla roja: ciencia, filosofía y religión en Matrix* (Yeffeth, 2005).

Todo este material nos da derecho a preguntarnos: ¿se trata de ejercicios retóricos, quizá incluso humorísticos, en todo caso *light*, ligeros, que permiten a los académicos usar, aplicar y explicar conceptos, teorías o doctrinas, a lo mejor con la sana y positiva intención de difundir la filosofía, de hacer que resulte más accesible por lo menos para un segmento del gran público⁵⁸? O, por el contrario, ¿encuentran realmente los académicos presentes en estas manifestaciones de la cultura pop y de los *mass media* diversas apreciaciones filosóficas, conceptos filosóficos, representaciones que o bien brotan de alguna tradición filosófica, o bien la enfrentan, cuestionan, desafían? ¿Se trata de hacer de la filosofía otro producto de consumo –nuevo, novedoso, a la moda–, o de evidenciar que, más allá de esas estructuras de consumo, hay ciertas convicciones trascendentales, algunos cuestionamientos muy profundos, con pretensión de universalidad? ¿Acaso dan, simplemente, la ocasión de usar, y mostrar –hacer visible– cómo se pueden usar, categorías, nociones, conceptos y debates filosóficos, para abordar esos universos audiovisuales?

Son cuestiones que no cabe resolver⁵⁹. Desde otro enfoque, podríamos preguntarnos cuán relevante resulta que *El mundo de Sofía*, del noruego Jostein Gaarder⁶⁰, haya vendido un número de ejemplares similar al de *Cien años de soledad*, de García Márquez (El puerco espín, 2011, recuperado 18-mayo-2013)⁶¹ y si el interés en *Más Platón, menos Prozac*, de Lou Marinoff, en *Cómo elegir a su filósofo*, de Oreste Saint-Drôme, y en *El filósofo y el lobo*, de Mark Rowlands ha tenido alguna conexión con ese éxito (Saint-Drôme, 2003; Rowlands M., 2009)–que, en el ámbito de la lengua española, puede equipararse a la difusión de la obra de Fernando Savater y, en particular de su personaje Amador, interlocutor para la *Ética* y la *Política* del autor vasco– (Savater, 2003 y 2003b).

En el caso de Rowlands, adicionalmente, resulta llamativo que se ha ocupado de reflexionar filosóficamente desde (a partir de) las películas de ciencia ficción o valiéndose de la

⁵⁸ Aunque fuera por la necesidad de ajustarse al lema “Publicar o perecer” que, dicen, guía ciertos ambientes académicos, en particular estadounidenses.

⁵⁹ El uso de las mismas podría darnos algunas pistas para responder esas preguntas, que, sin embargo, no dejarán de ser polémicas.

⁶⁰ Sobre la que, en 1999, se hizo una película –*Sofies verden* en noruego, *Sofies Welt* en alemán–, dirigida por Erik Gustavson; la comentaremos más adelante pero vale la pena anotar que tiene una puntuación más bien baja, y un escaso número de comentarios en el sitio IMDb (recuperado 31-marzo-2015).

⁶¹ Más allá de la exactitud de las cifras, el caso es que la “novela sobre la historia de la filosofía” de Gaarder, es un *best seller* –luego presentado como una película–, algo inusual, poco frecuente, en una obra sobre la materia.

televisión⁶², algo que, por otro lado, nos remite al trabajo de Christopher Falzon, *Philosophy goes to the Movies. An introduction to philosophy*⁶³, la segunda parte de cuyo título establece una intencionalidad para la relación entre los dos términos, filosofía y películas, que nos ocupan (Falzon, 2002).

En síntesis, toda esta producción bibliográfica nos sirve de respaldo y estímulo para tomar, en el siguiente capítulo, el primer enfoque sobre las películas –mostrado en la gráfica dos– e intentar, a modo de ejemplo, acercarnos filosóficamente a dos películas y una serie de televisión para establecer la posibilidad, validez y utilidad, sobre todo pedagógica o didáctica, de una aproximación de esta naturaleza.

Vale la pena recalcar que, a diferencia de Cavell y Jarvie, los tomos que integran las colecciones de Blackwell y de Open Court versan, cuando toman producciones audiovisuales (películas o series de televisión) como objeto de reflexión, sobre productos bastante más actuales y con una circulación y presencia más amplias en el ambiente cultural de nuestros días, lo que, para las inquietudes educativas que motivan este trabajo, implica que es mucho más probable que los estudiantes tengan acceso a –o de hecho estén en contacto con– tales producciones: así, por ahora, en aulas y pasillos de universidades y colegios, en fiestas, en discotecas y en parques, bares o caminatas, así como en las redes sociales, el número de jóvenes que comentan *Fifty Shades of Grey*, de la británica E. L. James, y sus secuelas es tan abundante como el de quienes hablaban sobre la saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Para que los docentes se acerquen a estos jóvenes, y puedan acercarlos posteriormente a la filosofía, conviene tener presente estos elementos de la cultura *pop* –e, idealmente, estar al tanto de ellos–.

Este panorama bibliográfico, además, puede facilitar a los docentes la selección de la(s) perspectiva(s) que hará(n) más fácil –más cómodo para ellos mismos, más sistemático y fundamentado– el usar películas para acompañar la enseñanza de la filosofía, pues en estas obras, además, hay referencias a diversos filmes que se analizan con distintos enfoques y sobre cuya importancia se arguye, lo que puede contribuir a hacer más sólida la selección de películas para acompañar, por ejemplo, un curso de Filosofía.

⁶² *The Philosopher at the End of the Universe*, publicado en 2003, reeditado con el título *Sci-Phi: Philosophy from Socrates to Schwarzenegger*; y *Everything I Know I Learned From TV: Philosophy for the Unrepentant Couch Potato*, 2005. Hasta donde he podido averiguar, no existen traducciones al español de estas obras. “Mis libros son éxitos de ventas, o al menos lo que pasa por éxitos de ventas en el enrarecido ambiente de las publicaciones académicas” escribe el autor (Rowlands, 2009; p. 274) a su difunto amigo el lobo Benin

⁶³ Primera edición en New York, Routledge, 2002, y simultáneamente en Inglaterra y Canadá, indica la portadilla de la obra, disponible también como *E-book*.

1.3. Los frutos de esta requisita bibliográfica⁶⁴

“...¿ es verdadero o falso que el hombre video-formado se ha convertido en alguien incapaz de comprender abstracciones, de entender conceptos?”
(Sartori, 1998; p. 17)

En el plano pedagógico o didáctico, este superficial y breve recorrido por las colecciones y obras mencionadas permite intuir que es factible reflexionar filosóficamente a partir de películas y series de televisión y que, por lo mismo, estas y otras producciones audiovisuales pueden ser un apoyo útil, si es que no valioso), para guiar o motivar este tipo de reflexiones en el aula, durante cursos de Filosofía.

Muestra también que el hecho mismo del cine –y de lo audiovisual en general– y el considerar la naturaleza de las películas, los caracteres de lo televisivo, ciertos rasgos comunes, por ejemplo, a las series para televisión –que, también por mencionar una opción, las harían distintas de documentales, de informativos, de reportajes, de programas educativos– invitan a una construcción reflexiva y discursiva de conceptos, lo que aporta a fortalecer destrezas de tipo filosófico⁶⁵.

Las clasificaciones presentadas contribuyen a encaminar ambas convicciones.

Solía plantear una prueba para determinar los conocimientos sobre filosofía con los que los estudiantes llegaban a la universidad. Hoy me parece más relevante saber cuánto tiempo de televisión ven a la semana, cuántas películas al mes, cuál es su serie de televisión preferida (o cuál están siguiendo), cuál su filme predilecto, e invitarles a intentar una clasificación respecto de las producciones audiovisuales con las que se enfrentan: una buena manera de dar un primer paso que les ayudará a comprender por qué se usará este tipo de material durante el curso de Filosofía, pues implica la exigencia de reflexionar sobre su propia condición o situación respecto de los mismos, reflexión que, acaso –y sobre todo si la hacen por primera vez con seriedad–, les ayude a esbozar una mirada crítica en cuanto a su condición de espectadores⁶⁶.

⁶⁴ Una búsqueda de obras que, por el título, se pueda pensar se refieren a las cuestiones que el curso abordará, o al tema de investigación propuesto o asumido –relación que luego se confirmará mediante el índice y que se asumirá ya en el uso de tales textos (su lectura, el citarlos, comentarlos, criticarlos)–, tarea que no por inicial resulta fácil –exige tiempo y paciencia– pero que después produce sus frutos. Francisco Miranda Ribadeneira recoge la anécdota de una requisita para constituir un inventario comparativo de obras sobre Cicerón y Virgilio (Miranda Ribadeneira, 1974). He usado esta técnica en algunos cursos.

⁶⁵ Hoy y en nuestro medio pueden ser muy útiles cursos abiertos, multidisciplinarios, aunque fueren optativos –o, al menos, seminarios, talleres, mesas redondas, debates o conferencias– sobre la naturaleza de lo audiovisual, sobre las características del cine, la televisión y las TIC, sus ventajas y riesgos, nuestra situación frente a estas realidades, etc. Motivar este tipo de actividades académicas (que pueden también aplicarse a producciones audiovisuales singulares) puede ser otro fruto de nuestro recorrido por bibliografía que relaciona las películas con la filosofía.

⁶⁶ Perspectiva que puede ayudar a tomar distancia respecto de los medios de comunicación en general –y de lo que se suele asumir con ‘información verdadera’ que ellos nos transmiten– y de la televisión e internet en general, lo

Este panorama bibliográfico puede facilitar a los docentes la selección de perspectiva(s) –por ejemplo, de entre las cuarenta y dos teorías que recorre Stam, según dijimos⁶⁷– que hará(n) más fácil –más cómodo para ellos mismos, más sistemático y fundamentado– el usar películas para acompañar la enseñanza de la Filosofía, e incluso la selección de películas pues en ellas hay referencias a diversos filmes que se analizan con distintos enfoques y sobre cuya importancia se arguye.

Para este estudio teorías como las feminista, tercermundista, homosexual, poscolonial, multicultural, entre otras, nos sitúan frente a la problemática respecto de la mirada sobre el otro: el distinto, el distante, el ajeno, el extranjero, ¿cómo son vistos, mirados y representados en este o aquel universo fílmico? Así elegimos una opción significativa, primer eje temático al que se vincula el relativo a la violencia pues esas misma visión, mirada y representación pueden, de por sí, implicar formas de crueldad –aunque sea la primaria o básica, del prejuicio que causa temor, discrimina, aleja y excluye– respecto del otro; violencia que puede justificarse y aun ejercerse, por ejemplo, incluso desde la legitimidad o lo social y jurídicamente admisible, o desde instancias de poder, etc.

Mirada sobre el otro y violencia –temas que se presentan con frecuencia en los estudios que hemos reseñado– son dos ejes temáticos que se inscriben en el plano de la ética; al haber estudios que contemplan la posibilidad de que el cine nos haga mejores –nos ayude a ser mejores– y detectan en ciertos universos fílmicos una inspiración para que los personajes sean más cabales e íntegros⁶⁸, esos ejes quizá nos guíen hacia una opción de tipo ético –un *ethos* virtuoso– que racionalmente fortalezca la solidaridad o intensifique nuestras capacidades de acogida y comprensión. Se integra así una tercera perspectiva que guiará nuestro acercamiento a los filmes.

que Giovanni Sartori considera urgente e indispensable para recuperar la vivencia consciente de una ciudadanía democrática que traspasa el poder de las imágenes –y el uso de las mismas, o de otros mecanismos que distorsionan la información, por parte de los medios– en búsqueda nuevamente del pensar o del saber (el *homo videns* deja de ser –renuncia a ser, o es obligado a ya no ser, *homo sapiens*, ha llegado a un ‘ver sin entender’, sería, en muy simplificada síntesis, un argumento clave de este autor). En Cátedra Alfonso Reyes, 2013 (recuperado 28-noviembre-2015) puede verse una conferencia suya sobre *Medios de comunicación, información y decisiones públicas: un reto para la democracia*, dictada en Monterrey, México, el 21 de noviembre de 2001. Una versión leída del libro que acabamos de citar, mientras tanto, se encuentra en VideadorVirtual, 2013 (recuperado 28-noviembre-2015), con una duración de casi tres horas. Una invitación a leer esta obra en Todo Marketing Político, 2011 (recuperado 28-noviembre-2015) y una bien argumentada reseña sobre sus tesis en Mateos Martín, 2002, recuperado 28-noviembre-2015 del sitio web Universidad de La Laguna

⁶⁷ Tan relevantes como las cuatro que en seguida se verá fundamentan la perspectiva y ejes temáticos de este trabajo, por ejemplo, las relativas al post-cine (lo digital y nuevos medios), a la cultura de masas, a la condición posmoderna, a la revisión de la semiótica, al psicoanálisis, a la escuela de Frankfurt, entre otras que Stam presenta y hemos mostrado desde lo más reciente hacia atrás.

⁶⁸ Mejores personas humanas, padres, esposos, hijos, ciudadanos, hermanos, profesionales o servidores públicos.

Durante esta aproximación, los capítulos segundo, tercero y cuarto se basan cada uno en uno de los tres grupos de películas que hemos presentado en la gráfica dos, página veinte, de este capítulo si bien para el grupo intermedio (y el capítulo tercero) hemos utilizado como criterio de selección, solo por ser más evidente, el hecho de que se mencione o aluda a un filósofo.

Un último fruto: ¿por qué no proponer a los estudiantes, si se trata de alguna serie o película de su gusto o interés, que consigan la obra que sobre ella versa? Y si un grupo coincide en la pasión por alguna producción audiovisual objeto de estudio en alguno de esos tomos, ¿por qué no usarlo como texto guía por lo menos para algún aspecto del curso⁶⁹?

1.4. Una condición de factibilidad

En nuestro medio las tiendas que ponen a nuestro alcance, a muy bajo costo, películas en formato *DVD* o *Blu-ray* son parte de nuestro vecindario, de las calles que recorremos, de las rutas por las que pasamos o paseamos⁷⁰, situación que, independientemente de las consideraciones ético-jurídicas referentes a los derechos de autor⁷¹, ha introducido las películas en los hogares, poniéndolas al alcance de la mano – literalmente– pero, también, trivializándolas⁷².

Esta forma como las películas están presentes en nuestro entorno facilita enormemente usar la clasificación propuesta y sirve de estribo para encabalgarnos en la posibilidad de acompañar con filmes el quehacer filosófico en ámbitos educativos y académicos.

⁶⁹ He usado *El filósofo y el lobo*, de Rowlands, y *Cómo elegir a su filósofo*, de Saint-Drome, en cursos de introducción a la Filosofía; *Política para Amador* para abordar la filosofía política, y algunos estudios (artículos) de los volúmenes sobre *Batman* y sobre *Spider Man* con resultados en general positivos incluso en cuanto a la motivación para que los estudiantes investigaran sobre filósofos clásicos.

⁷⁰ Se habla de más de 60.000 locales de este tipo en el Ecuador. Por ejemplo Redacción Guayaquil, 2011, en el sitio web de *El Comercio*, Quito, recuperado 9-mayo de 2013 o Mena Erazo, 2012 (en el sitio web de la BBC, recuperado 10-mayo-2013), quien cita a la Asociación Ecuatoriana de Comerciantes Autónomos y Distribuidores de Productos Audiovisuales y Conexos, ASECOPAC –agrupación que cuenta con más de 600 afiliados–, fuente a la que se refiere también la nota de *El Universo*, 2011 (recuperado del sitio web de este diario guayaquileño en 11-mayo-2013). El dato sobre el número de locales registrados ante la autoridad tributaria, mientras tanto, lo confirma el artículo de esos mismos días (*El Universo*, 2011b): “En diez cuadras de la avenida Portete, en el suburbio oeste, entre la 29 y la 30, hay diez tiendas de venta de DVD y CD que funcionan con permisos otorgados por el Municipio, además de registro del Servicios de Rentas Internas... En el norte de la ciudad (de Guayaquil), en quince cuadras de la avenida Rodolfo Baquerizo, de la ciudadela Alborada, hay otras siete. No muy lejos de ahí, en el Garzocentro, se encuentran tres más.” (también en *Ecuador Noticias*, 2011, recuperado 11-mayo-2013).

⁷¹ Las multas, clausuras y confiscaciones de productos, que se reseñan en las publicaciones de prensa mencionadas en la nota anterior tienen como motivación o fundamento la defensa de estos derechos, lo dicen Anacfs, (2011, recuperado 9-mayo-2013), *El Universo*, 2011c y Aguayo Zambrano, 2005, estos dos últimos recuperados 10-mayo-2013.

⁷² “Más de 92.000 películas, o copias de películas, reposan en las bodegas de la Policía Judicial del Guayas...” señala una de las publicaciones mencionadas en la nota anterior.

Tal acompañamiento podría y debería tener en cuenta que se ha desplegado una actividad intelectual tanto de interpretación de películas como de teorización sobre el cine que recoge y refleja (al mismo tiempo que modifica, critica y cuestiona) ciertas corrientes, tendencias o prácticas culturales que la rodean. Es decir, si la producción de una película implica un quehacer cada vez más especializado y también de una complejidad creciente, los filmes han motivado el desarrollo de una actividad teórica y académica en torno al cine: revistas especializadas, libros, cursos, clubes, carreras, escuelas...

Pasemos, pues, a ejemplos respecto del uso de películas para la enseñanza de la Filosofía y veamos si este camino es transitable y hasta dónde puede llevarnos.

Al recorrer estos ejemplos nuestra estrategia consistirá en una presentación general del universo del filme, tras la cual nos concentraremos en los tres aspectos señalados para abordarlos, a saber, la mirada sobre el otro, la violencia y la ética del protagonista o personaje principal. Cerraremos el apartado sobre cada filme con una consideración sobre lo que nos ha enseñado⁷³, y cada capítulo con una síntesis sobre el tipo de películas que ha abarcado, teniendo en cuenta que estamos enfocados en lo relativo algo pedagógico: la conveniencia de usar películas para acompañar la enseñanza de la Filosofía –esto es, cuán positivo puede ser incorporar filmes a cursos y clases de Filosofía–.

Adicionalmente, en un suplemento –por razones metodológicas–, para delinear o insinuar un panorama más amplio sobre la utilidad de esos filmes –la forma en que los mismos (y, probablemente, otros) pueden motivar la reflexión sobre otros aspectos y ayuden a ejercitar la atención a los detalles– indicaremos que, frente a cada uno de ellos, también cabe reflexionar sobre otras cuestiones filosóficas.

⁷³ Donde se espera mostrar una gradualidad, esto es, de qué manera cada producción añade algo a los elementos que la anterior nos proporcionó, en cada uno de los tópicos planteados, fuera de otros que seguramente añade.

CAPÍTULO 2

ALGO DE FILOSOFÍA EN TODAS LAS PELÍCULAS (o LA FILOSOFÍA COMO TRASFONDO)

Aunque los estudios que acabamos de mencionar y otros que integran las colecciones en los que se han presentado podrían ser más que suficientes para motivar, inspirar, guiar o iluminar el uso de producciones audiovisuales en el aula como respaldo a la enseñanza de la Filosofía –y esto usando cualquier producción– nos proponemos, en este capítulo, abordar dos películas diferentes entre sí y una serie de televisión para concretar ejercicios propios de lectura y reflexión filosóficas, al modo en que se los podría concretar junto a estudiantes de algún curso de Filosofía.

Lo que aquí se encontrará son tres ejemplos detallados –quizá excesivamente minuciosos, aunque explicaremos por qué hemos preferido presentarlos así– de ejercicio de lectura de filmes y de interpretación de universos filmicos enfocados en la intención de integrar tales lecturas e interpretación en el proceso de enseñanza–aprendizaje de la Filosofía.

Queremos decir que aun cuando algunos de los estudios mencionados en el capítulo anterior, u otros, fueren *light* –o tan pasajeros y perecederos como lo vinculado a la vertiginosamente cambiante cultura pop– intentaremos explorar la posibilidad de transmutar su enfoque para que nos ayuden a abordar con rigor filosófico diversos temas y, en particular, desde la óptica que propusimos, la mirada sobre el otro, cuestiones relativas a la violencia y los prejuicios en la búsqueda de una determinada propuesta ética. Más allá, por lo tanto, del valor –que no nos toca calificar– de esos estudios u obras, se trata de ver si en realidad es posible reflexionar de manera filosófica usando producciones audiovisuales.

Porque se podría criticar a esos estudios por asumir la “normalidad” de lo audiovisual y valerse o aprovecharse de esa su condición –de su presencia en nuestro mundo– (más allá de que artículos puntuales, en los volúmenes colectivos, puedan polemizar sobre la preeminencia de esa condición, o, incluso, reprobarla, darle una valoración negativa); por eso, y a propósito de la última referencia bibliográfica en la introducción (página siete) –que volvió a aparecer en el penúltimo apartado (página

veinticuatro y nota 66) del capítulo anterior–, y de la obra ahí citada⁷⁴: no se trata de suscribir todas las tesis que el autor expresa en esta obra (sus consideraciones políticas son particularmente preocupantes, dignas de análisis) pero se encuentra en ella un desafío que se refiere a la posibilidad de recuperar las habilidades de conceptualización, de abstracción, de reflexión, de argumentación –esas capacidades racionales básicas–, que lo tomamos como un reto frente el cual es posible y aun puede ser valioso –acaso uno de los mejores caminos– usar las producciones audiovisuales; por ello nos fijaremos en algunos detalles tratando de que la mirada revise lo visto para que, en y desde este mirar con detenimiento u observar, sea posible recuperar conceptos, expresarlos mediante palabras, preguntar sobre ellos e hilvanar frente a ellos discursos, argumentos, diálogos, quizá hipótesis y teorías.

2.1. *El violín rojo*: lo ético, lo artístico y lo histórico en torno a un violín

La producción multinacional *El violín rojo* (Francoise Girard, 1998)⁷⁵ plantea una trama con múltiples historias que, aunque se suceden en el tiempo, no necesariamente se hilvanan completamente unas con otras, por una parte, y, por otra, se miran desde un presente a finales del siglo XX, en el que desembocan y que las necesita para resultar comprensible, y se fijan desde un pasado –un momento de cierto remoto ayer– que, acaso, los ha establecido desde cierta predicción.

2.1.1. El universo de este filme

Anna (Irene Grazioli), la esposa del lutier Nicolo Bussoti (Carlo Cecchi), fabricante de violines, consulta a la adivina cartomántica (lectora de cartas) Cesca (Anita Laurenzi) para saber sobre el futuro del hijo que está esperando. La entrevista tiene lugar en Cremona el año de 1681 y ocupa las secuencias 8:25 a 9:23, 22:11 a 22:44, 46:50 a 47:19, 50:40 a 51:05, 1:13:53 a 1:14:15, 1:32:24 a 1:34:20 y 2:04:14 a 2:04:50 de la película, algunas de las cuales empiezan y/o se cierran con la voz de Cesca en *off* –es decir, sin la imagen de este personaje–.

⁷⁴ Se trata de un enfoque crítico respecto de un mundo básicamente televisivo e *intemático* (sobre todo en cuanto al manejo de información) que genera personas que han perdido la capacidad de abstracción y, por lo mismo, son incapaces de racionalidad –Sartori, 1998, p. 146; y añade que este hombre “es, por tanto, un animal simbólico que ya no tiene capacidad para sostener y menos aún para alimentar el mundo construido por el *homo sapiens*” y ha quedado disuelto, reducido a un vacío comunicativo; llega a afirmar que “la cultura audio–visual es ‘inculta’ y, por tanto, no es cultura” (p. 150). En contraste con Cavell, hay en Sartori el convencimiento de que lo audiovisual nos ha hecho peores...–, por lo que critica la presencia de televisores y procesadores (podríamos añadir proyectores de video) en las aulas.

⁷⁵ Una calificación de 7,7 en IMDb (recuperado 10-diciembre-2015), ganadora de un Oscar o Premio de la Academia a la mejor composición musical original, con otros diecinueve galardones (particularmente los canadienses *Genie Awards* de 1999 y *Jutra Awards* de 2000) y un número igual de nominaciones.

El embarazo de Anna es difícil; el temperamento del esposo tampoco parece ayudar mucho, pese a la ilusión con la que él espera a la criatura, para quien talla un violín superior a todos cuantos han salido de su taller, y que lo lleva a ciertas manifestaciones de ternura para con la esposa. La adivina Cesca revela, una por una, cinco cartas que la joven embarazada ha elegido del mazo –la luna, el ahorcado, el alma de Lázaro, el diablo y la justicia– y explica su significado⁷⁶.

Tan recurrente como la entrevista entre Cesca y Anna es la imagen del “presente” que recoge una subasta de violines, particularmente recuperados y vendidos por el gobierno chino, que tiene lugar en Montreal y para la cual se ha introducido al personaje del señor Ruselsky (Ireneusz Bogajewicz), que se suma a otras tres figuras que desean adquirir el violín Busotti, y están conectados con la historia del instrumento, cuya autenticidad ha sido determinada por el experto Charles Morritz (Samuel L. Jackson).

Entre Italia del siglo XVII y Canadá de finales del siglo XX, el universo del filme se construye como un recorrido por la modernidad que se desplaza espacialmente a las montañas austríacas, a Viena, a los bosques de Inglaterra, a Londres y a Shanghai –travesías marítimas de por medio–: momentos y lugares de la historia del violín insertos entre las predicciones de Cesca –la lectura de cada carta– y la subasta –a la que el violín llega por el accionar de Morritz, que también se reconstruye–.

2.1.2. La mirada sobre el otro en *El violín rojo*

Una opción para valernos de esta perspectiva podría ser mirar la representación de la mujer durante los distintos lugares y momentos o períodos históricos en los que el violín ha sido colocado. ¿Qué diferencias hay entre Anna Busotti, la adivina Cesca, Antoinette Poussin (Clotilde Mollet), Victoria Byrd (Greta Scacchi), Xiang Pei (Sylvia Chang), la camarada Chan Gong (Hong Tao), Madame Leroux (Monique Mercure), Madame Ming (Sandra Oh), Suzanne (Paula de Vasconcelos), por mencionar a algunas de las personajes de la película? ¿Hasta qué punto se podría separar a las mujeres en dos grandes grupos, las que están en el Montreal de finales del siglo XX, y las que se ubican en períodos anteriores y lugares diferentes? ¿Hay en el filme un balance entre la presencia masculina y la presencia femenina, o la primera es

⁷⁶ En Zanzas, 2008 se puede encontrar un interesante acercamiento a tales significados y su concreción dentro de la historia del violín, estructurando, en forma cronológica o secuencial, lo que el director de la película, Girard, ha alterado inteligentemente con los movimientos al ‘presente’ –la subasta– y los *flashbacks* o miradas al pasado, que revelan desde la lectura de Cesca las peripecias que han traído al instrumento a ese punto.

excesivamente predominante? ¿Y sobre el poder: cuánto, y cuán real, poder tienen las mujeres frente a los varones...?...

En esta relación entre varones y mujeres, Nicolo Bussoti parece más obsesionado por su trabajo –en particular por su obra maestra, el violín para su hijo– que interesado en su esposa Anna; Georges Poussin (Jean-Luc Videau), aunque generalmente de buen talante, descalifica con frecuencia a su mujer, Antoinette, y el virtuoso aunque temperamental Frederick Pope (Jason Flemyng) no comprende las necesidades de su amante, Victoria Byrd, a la que utiliza para obtener inspiración –impulso para su creatividad musical– con su habilidad para hacer el amor mientras toca el violín (52:40, 59:40 y 1:06:02⁷⁷), lo que consumará con otra mujer también, cuando Victoria se ha alejado.

Hay un lugar común, una presentación estereotipada sobre los gitanos: puede considerarse discriminatoria la referencia (47:30) al hacernos pensar que un grupo de ellos obtuvo el violín saqueando tumbas; luego lo llevarán a Inglaterra –donde se asientan, sin permiso o consentimiento, en propiedad privada, y quienes deberán mostrar su invitación para poder ingresar al teatro en el que Pope dará un concierto (se les iba a negar la entrada)–.

Es probable que Morritz mire con desprecio a los interesados en adquirir el violín –quizá para él son meros negociantes, incapaces de percibir las sutilezas del sonido que produce–, y sobre todo a Ruselsky, y es mucho más claro, por el momento argumentativo en que tiene lugar, que la camarada Chan Gong reivindica el valor de la música tradicional china a costa de despreciar y desprestigiar la música académica occidental –lo que solemos llamar ‘música clásica’– como burguesa o decadente⁷⁸.

2.1.3. La violencia en *El violín rojo*

Con esta descalificación tiene que ver una de las escenas más violentas en este filme: la quema de “antiguallas occidentales” (1:20:05) a nombre de la “revolución cultural”, por lo que se ha condenado a quienes la enseñan o interpretan –como Chou Yuan (Zifeng Liu), el propietario, en ese momento, del violín rojo (quien ingresa a la reunión bajo arresto, escoltado

⁷⁷ Lo que plantea el problema de la intersubjetividad en estas relaciones. Parecería que ella percibe, encuentra y se ubica dentro de una fibra muy íntima de la sensibilidad, también artística y creativa, de él; en contraste, la posición de él es muy diferente, incluso con las manos y los brazos tocando el violín –es decir, ocupados en algo muy diferente que el cuerpo de ella– ¿hasta qué punto puede reconocerla como un tú íntimo? ¿Hay donación de parte de él, o su goce se sitúa en el nivel de la genitalidad, en el goce del placer sensorial? (Gastaldi & Pereló, 1989, pp. 37-56).

⁷⁸ “No tiene sentido y está vacía” dice la camarada Chan Gong (1:17:20) y pasa a cuestionar términos como ‘sinfonía’ y ‘concierto’ así como el uso de números. “Formalismo vacío que no dice nada a la prole”.

por policías) a pública reprobación en cuanto disidentes –si es que no “enemigos”– del gobierno revolucionario y de su líder, Mao Tse Tung–.

La escritora Victoria Byrd disparará un arma en la recámara de Frederick Pope. Morritz demandará hablar con el gerente del hotel para asegurarse de que el personal cumpla con sus exigencias, en particular de no interrumpirle mientras trabaja –y será muy enérgico, intransigente, en su reclamo por el retraso al entregarle un sobre–. Es evidente cierta violencia en la impaciencia con que Poussin exige al niño Kaspar Weiss (Christoph Koncz) completar las prácticas del violín, seguir el tiempo marcado por el metrónomo y presentarse ante el rey⁷⁹.

Hay sangre, la vemos caer y ser recogida en un recipiente, por una acción de Busotti contra el cadáver de Anna, pero el dolor que se muestra en una escena de gran tensión no es, obviamente, el que ella padece –ya está muerta– sino el que él sufre, y parecería que la violencia de ese momento es mucho más una que el lutier ejerce contra sí mismo.

2.1.4. Las decisiones de Charles Morritz y la ética

En *El violín rojo*, lo ético se plantea en torno a las decisiones que el experto Morritz toma para determinar la antigüedad y la autenticidad del violín y así valorarlo, presentarlo a posibles compradores y decidir, finalmente, el destino del instrumento.

En cuanto perito, ¿tiene, realmente, Morritz una competencia, una capacidad de decisión, superiores a las de los demás? ¿Hace un buen uso de los recursos de quienes le han contratado para el peritaje? ¿Es fiel a quienes le contrataron, o les oculta –por lo menos durante un tiempo, en el cual, ¿era necesario hacerlo?– información? ¿Presenta con lealtad, con transparencia, el violín a los clientes que podrían comprarlo en la subasta?... Son algunas preguntas que suscitan las acciones del personaje, sus decisiones, y que nos invitan a abordarlo como sujeto ético, pues podríamos preguntarnos qué actitudes hay detrás de esas decisiones, qué actitudes inspiran esas decisiones, y, a su vez, cuál es, o parecería ser, la opción fundamental de Morritz, cuál el sentido, la dirección que ha dado a su vida⁸⁰, lo que, quizá, si es que se puede establecer con cierta claridad y firmeza, podría iluminar y sustentar la decisión

⁷⁹ Realidades a las que somos mucho más sensibles hoy, desde la conciencia de la debilidad de las víctimas – a las que, por lo mismo, la ley y las instituciones sociales tratan de proteger–: el maltrato infantil, el trabajo – casi siempre explotación– de los menores de edad. Violencia que brota de una mirada respecto del huérfano, una forma de verlo: se decide por él, se le da lo que parece necesitar y, por ende, ha de acatar lo que se le ordena.

⁸⁰ Siguiendo una línea de reflexión que nos propusiera José González Poyatos S.I. en sus cursos de Ética allá por 1980, que se inspiraban en las teorías y los argumentos desarrollados por Marciano Vidal (n. 1937) particularmente en su obra *Moral de actitudes*, de tres tomos (Madrid, Editorial Covarrubias, 1974; versión digital disponible para descarga en Santos, 2013, recuperado 23-mayo-2014).

que Morritz toma sobre el destino final del violín, y los actos que realiza para darle al instrumento musical tal desenlace.

Decisión audaz; para concretarla, Morritz ha hecho uso de los medios que tenía a su alcance, e incluso ha buscado otros mejores, y la toma con la serenidad de quien opta por un valor o un bien superior; resolución que, por otro lado, podría determinar un giro en su vida –hipotéticamente (hay indicios para pensarlo) la terminación de su itinerario como perito en el área, y de largas ausencias del hogar, alejado de su familia–.

2.1.5. ¿Qué se escucha en *El violín rojo*?

El zumbido del tiempo.

Este filme nos permite escucharlo. El primer ejercicio ha consistido en cifrar los momentos y las historias para descifrar cómo están presentes dentro de la historia, y cómo se integran⁸¹: esto, que parece trivial y que puede reducirse al lúdico pausar, retroceder, volver a ver –acaso a menor velocidad–, adelantar –entre otras opciones que los reproductores de video ahora nos dan– implica la adquisición de una terminología útil para citar los textos fílmicos –como lo hemos hecho, *hh:mm:ss* de la producción⁸²– a partir de la atención a detalles.

Desde el detalle de la adivinación podemos preguntarnos –lo desarrollamos en el anexo 7 (A7.1, p. 226)- sobre la resonancia de lo temporal y lo histórico en tres grandes tradiciones culturales (la oriental, la hebreo-cristiana o semítica y la greco-occidental), y suele valer la pena caracterizarlas para abordar la problemática del origen de la filosofía en Grecia y, en consecuencia, algunas características de este modo de pensar.

Al detenerse en detalles, se evidencia, al menos, (1) cómo es visto el otro en el filme; (2) cuánta violencia –y de qué tipo– contiene la película; y (3) qué tipo de decisiones toman los personajes –nos hemos concentrado en el protagonista, Morritz–.

Esto último permite pensar en argumentos a favor y en contra de la forma en que él procede, y en una evaluación o caracterización global de su actitud ética.

Se podría considerar otras facetas de Morritz –la del esposo, la del padre, la del amigo– y no debería causar sorpresa que haya quien se pregunte si este personaje es el

⁸¹ Incluso luego de una segunda revisión de la película suele escaparse el detalle de la relación entre cada uno de los presentes en la subasta motivados por el violín rojo (no es el único violín que se subasta: son varias piezas) y algún momento de la trayectoria de ese instrumento musical: no se percibe dicha relación o no se le concede la importancia que tiene por lo menos respecto del protagonismo del violín y de la continuidad pasado–presente.

⁸² La usaremos siempre que la veamos indispensable.

protagonista de la película, o si tal rol le corresponde al violín. Habrá quien aborde el filme desde la música, o quien compare la actuación de Samuel L. Jackson en esta producción con otras de su trayectoria.

En todo caso, el zumbido del tiempo repercute en lo que Charles Morritz puede hacer, y, de hecho, hace: parece que las circunstancias apuntan a que lo haga, o contribuyen (¿conspiran?) para que lo haga: desde el Renacimiento italiano hasta Revolución Cultural china, ¿no estaba todo previsto y ordenado para el encuentro entre Morritz y el violín rojo?

2.2. *The Pagemaster*: palabras y lecturas, ¿guardianes de vida?

Mi hijo tenía siete años y mi hija, cinco cuando, con ellos y mi esposa, acudimos a una de las antiguas y, en Quito, ya extintas salas de cine para disfrutar de la película animada *El guardián de las palabras* (Hunt Pixote y Joe Johnston, 1994)⁸³. Aunque no fuera la primera película que compartíamos, para ese momento en la vida de mis hijos resultaba particularmente significativa sobre todo por su referencia a la lectura, situación con la que, al estar empezando su escuela, se enfrentaban, y hábito que, como padres y desde nuestras propias aficiones también, considerábamos indispensable y anhelábamos cultivaran gustosamente.

2.2.1. El universo de este filme, *El guardián de las palabras*

La acción se desarrolla, fundamentalmente, durante la estancia del niño Richard Tyler (Macaulay Culkin) en la biblioteca de su pueblo, estáda forzada por una inesperada tormenta. Richard Tyler busca fundamentalmente un teléfono para comunicarse con sus padres y hacerles saber dónde se encuentra⁸⁴, y el bibliotecario, señor Dewey (Christopher Lloyd), después de proporcionarle una credencial de biblioteca, le ha indicado dónde puede encontrar el aparato y, ante los temores del niño, le ha recalado que no puede perderse si tiene presente el letrero o rótulo de “Salida”, y se dirige hacia él. Richard se detiene, asombrado, ante una bóveda del tumbado de la biblioteca que tiene una pintura muy llamativa; cuando reemprende camino, a causa del piso mojado por el agua que se ha escurrido de su ropa, Richard sufre una aparatosa caída, que da origen a las secuencias centrales de la historia, pues, al quedar atrapado en medio de varias correntadas de tintas de colores se convierte (14:30) en una figura de animación o de ilustración (y lo será hasta 01:02:01), conoce al señor de las palabras (“de las

⁸³ Una calificación de 5,9 en IMDb (recuperado 9-diciembre-2015), con cinco nominaciones –dos de ellas a premios de tipo negativo, para Macaulay Culkin como peor actor–, 42 reseñas de usuarios y dieciséis de críticos registrados en el sitio.

⁸⁴ Situación que seguramente alguna vez vivimos quienes vivimos antes del *boom* de las tecnologías de la información y la comunicación, TIC. Véase la nota número 37 en la página quince (capítulo 1) de este trabajo.

páginas”, en inglés, de aquí el título del film) y comienza su itinerario para salir de la biblioteca, recorrido en el que le acompañarán Aventura, Fantasía y Terror.

2.2.2. La mirada sobre el otro en *El guardián de las palabras*

Lo femenino está representado en Fantasía; la desproporción numérica (ella viaja con tres varones... y el grupo enfrentará fundamentalmente amenazas masculinas) se ha de contrastar con el hecho de que ella es la única que posee y maneja unos poderes superiores, distintos a los que todos tenemos: poderes mágicos que controla a través de su varita. Fantasía, también en otro sentido está ‘sobre’ sus compañeros: no camina, no se mueve con sus pies sobre el suelo, sino que vuela. Y el zumbido de sus alas es uno de los elementos que con más frecuencia se usan en la película para aludir a ella; una figura, por lo demás, bastante maternal: una representación de lo femenino, por lo mismo, vigorosamente cuestionada por ciertas líneas del pensamiento, o la militancia, feminista.

Junto a ella, un Aventura que usa mucho más la boca que la espada; que reta a combatir pero no llega a batirse en duelo; que desafía y amenaza, que exige y reclama. Un personaje al parecer muy seguro de sí, desbordante de determinación y que, por lo mismo, se muestra más bien rígido, duro, impenetrable e insensible pero que, paradójicamente y más allá de sus poses de galán, se verá conmovido por el amor.

Y un Terror bastante temeroso, sumamente infantil pero dotado de un gran sentido del humor, a quien la risa le resulta fácil: una representación muy heterodoxa del terror, que rompe con más fuerza la lógica de nuestras representaciones, en un recurso ingenioso y jovial que evita tensiones con los temores que Richard Tyler vive.

El niño, en consecuencia, mira inicialmente a sus acompañantes como muy poco confiables: ellos no le dan ninguna seguridad y, al contrario, parece que le exponen a riesgos innecesarios, le ponen en peligro, no parece que le ayudan –e incluso parece muy poco probable que puedan ayudarlo– a salir de la biblioteca y regresar a su hogar.

Los demás –sus padres, los niños con los que se encuentra– miran a Richard como a alguien cobarde, un niño pusilánime y débil a quien hay que forzar para que supere sus temores o de quien se puede hacer objeto de burla precisamente por dichas aprehensiones.

Solamente en la biblioteca el muchacho es visto de otra manera: ni el bibliotecario Dewey ni quienes serán sus acompañantes en la travesía hacia la salida dan importancia a sus temores; en todo caso le ofrecen soluciones prácticas para que haga o pueda hacer lo que corresponde, y se involucran con él para hacerlo.

Cierta excentricidad con la que es presentado Dewey en el mundo ‘real’ se diluye por la equivalencia que, a partir de la apariencia física, tiene con el señor de las palabras en el mundo de la animación, pues este último personaje está revestido de autoridad moral y su voz que aconseja, anima y guía resonará en los momentos más difíciles de la travesía de Richard.

2.2.3. La violencia en *El guardián de las palabras*

Este pequeño ha sufrido discrimen, marginación y violencia, aunque sea solamente (¿solamente?) porque su padre se enoja al sufrir un accidente (04:55), porque tiene poca paciencia frente a sus temores (no los comprende ni los acepta) o porque, cuando se dirige a realizar una compra que le encargó su padre (antes de la tormenta que le obligará a refugiarse en la biblioteca) otros niños se burlan de él y le desafían a saltar por una rampa, por lo que opta por tomar otra ruta (06:20 a 06:40).

Víctima inocente de una violencia moderada, sobre todo psicológica, que seguramente agudizará su inseguridades por lo que ¿no resulta más preocupante y más conmovedora que la de los piratas en busca de un tesoro, la de los marineros que persiguen una legendaria ballena o la de un *alter ego* que, a causa de una pócima, pierde el control sobre sí mismo, y que las armas blancas que se blanden?

2.2.4. La ética de Richard Tyler

El muchacho se preocupa por su vida, por su salud y por su seguridad. Sus temores tienen un fundamento aparentemente realista, estadístico, lógico, lo que nos remite a un par de preguntas sobre nuestras representaciones: ¿Cuánto sobre el mundo puede decirnos la estadística? Las cifras, ¿hacen más ciertas, más seguras, algunas verdades?, y sobre las consecuencias éticas de tales concepciones: ¿qué tipo de decisiones, si es que hay alguno, deben, o pueden, fundamentarse, basarse, en estudios o datos estadísticos, y por qué? En este sentido, ¿hasta qué punto la estadística es capaz de predecir o prever el futuro⁸⁵?

⁸⁵ Se notará la intencionalidad de formular así, y colocar aquí, esta pregunta, en particular por las consideraciones sobre el destino y la adivinación que desarrollamos en el apartado anterior (p. 33). En todo caso, más que saber sobre el futuro o conocer el porvenir, es decir, más que criticar la adivinación o predicción del futuro, la reflexión filosófica puede ayudarnos a avanzar hacia (1) el contenido mismo del vocablo ‘futuro’, el significado de esta palabra, y, (2), por lo tanto, la consistencia misma, si es que tiene alguna, de esa entidad o representación a la que, en español, llamamos ‘futuro’. Se trataría de una indagación para conocer el futuro *en cuanto futuro* –no los contenidos o *momentos* del futuro, sino la condición de *lo futuro*–. La trilogía, que suscitó algunos epígonos para televisión y juegos de video, *Back to the future* (*Volver al futuro*) de Robert Zemeckis (1985, 1989, 1990) –en la que, coincidiendo de manera llamativa con el filme que estamos comentando, Christopher Lloyd (en el personaje de Dr. Emmet Brown) acompaña al joven Marty McFly (Michael J. Fox) en sus peripecias– aporta, nos parece, elementos interesantes para esta

Los superará a partir de la construcción de una identidad propia, de la autoafirmación; la credencial de la biblioteca parece ser el elemento material con el que, en la película, se representa este factor (así lo reconoce Aventura en 16:67: tal credencial prueba que el muchacho no es un libro sino un ‘cliente’ –¿un toque de humor con cierta crítica a la perspectiva comercial?–).

Tal construcción implica el uso de la inteligencia, de la razón (“Piensa, muchacho”, aconseja, con urgencia, el señor de las palabras –y, también, “cuando dudes, acude a los libros”, 15:55–), tanto como el enfrentar temores para triunfar –en una visión que integra los diversos tipos de inteligencia sobre los que la psicología, o cierta tendencia o rama de la psicología, ha elegido hablar los últimos cincuenta años.

De este modo Richard Tyler experimenta una superación moral –finalmente, a solas, saltará con su bicicleta la rampa por la que no quiso pasar cuando los otros chicos le desafiaron, y podrá permanecer solo en la casa del árbol– del tipo que Cavell nos ha presentado a propósito de la comedia de enredo matrimonial y emparentó con el perfeccionismo moral de Emerson mencionado en la página diecisiete (capítulo 1, apartado 1.2) y que aquí se presenta como la adquisición de una cierta serenidad, un tipo de paz brotado de una segura confianza en sí mismo –una suerte de autocontrol–.

La nueva preocupación de Richard Tyler será la felicidad: libre de sus temores, puede buscarla.

2.2.5. ¿Qué ha dicho *El guardián de las palabras*?

Escucha las voces, también la voz interior.

Si la “historia dentro de la historia” que encontramos en *El violín rojo* a propósito de la relación de Victoria Byrd con Frederick Pope tiene relevancia y utilidad para el ejercicio de mirar el detalle, de detenerse en él para captarlo y conceptualizarlo, aquí se trata de una historia dentro de la historia íntima, interna, del personaje. Historia que, además, se representa con figuras de ilustración, con caracteres animados, en cuyas peripecias se exige mirar símbolos y

distinción entre la entidad o consistencia del futuro, y los momentos que contiene, su contenido. Por otro lado, puede mirarse (ShortList, 2014, recuperado 10-julio-2014) para breves pensamientos extraídos de esa saga. Otra saga, la de *Terminator* –que comprende cuatro películas: 1984, 1991 –*Judgement day* o *El juicio final*– (ambas dirigidas por James Cameron), 2003 –*Rise of the Machines* o *La rebelión de las máquinas*– (Jonathan Mostow) y 2009 –*Salvation*– (Joseph McGinty Nichols, aka McG), además de una serie de televisión titulada *Las crónicas de Sarah Connor* entre 2008 y 2009–, enfrenta la cuestión sobre la posibilidad de modificar el pasado para alterar el presente y el futuro, esbozada –quizá con más sentido del humor que nada– en *Back to the future. Atrapado en el tiempo* (Harold Ramis, 1993, con el título original *Groundhog day*, y, por eso, presentada a veces como *El día de la marmota*) plantea la problemática del devenir temporal desde un enfoque distinto.

representaciones de tal modo que incluso la temporalidad parece quedar alterada por la intimidad de lo narrado.

Damos, en este sentido, un paso más: a la lectura del discurso fílmico añadimos la escucha de los discursos –las voces, las palabras– en el filme: ya no solo lo visual sino también el audio son objeto de atención más detallada.

Esto nos ha permitido avanzar desde ciertas consideraciones relativas al origen y las características de la filosofía por lo menos hasta un mito clave en la teoría platónica que, a su vez, se suele relacionar con el cine, sobre cuya condición estética el filme nos ha planteado cuestiones más específicas –por ejemplo, desde la música que dio un premio a *El violín rojo* hasta la canción, ese momento musical de *El guardián de las palabras*–; y seguramente (con más razón por esos nominaciones para premios ‘negativos’ mencionados al empezar este apartado –página 37, nota 83) habrá quien compare la actuación de Macaulay Culkin en este filme con otros de su carrera⁸⁶.

En esta película encontramos un alegato, un manifiesto a favor de los libros: trata de ser una motivación para retomar las lecturas –algo que Giovanni Sartori podría suscribir–: nos muestra algo del legado de las obras clásicas. Y este ha sido otro avance: hemos descubierto que la filosofía está en ciertos textos pero también que es capaz –ha sido capaz– de expresarse en imágenes –metáforas, símbolos y hasta mitos–; nos lo ha mostrado Platón.

Hemos pasado también del nivel de una decisión en el plano ético a la búsqueda de una identidad con sentido de finalidad –algo más que aquello (un algo) que se quiere, o se puede lograr (como lo hace Morritz): en Tyler, aquello que se quiere, o se puede, llegar a ser: alguien.

De esta manera, la narración de lo que Richard Tyler vivió esa tarde podría ser –como también lo es la novelita de la española Ana María Matute (1925–2014)– mucho más que la historia de un niño que un día, simplemente, creció –Jujú en *El polizón del Ulises*⁸⁷–.

2.3. *Prison break* y la filosofía: ¿dónde están el prisionero y la luz?

Prison break es el título de una serie de televisión creada por Paul Scheuring y que se presentó, entre 2005 y 2009, en 81 episodios divididos en cuatro temporadas y dirigidos por Bobby Roth, Kevin Hooks y otros⁸⁸. La serie fue producida por Adelstein–Parouse

⁸⁶ Particularmente, por la difusión que tuvieron, en las dos primeras producciones de la trilogía *Home Alone* (Chris Columbus, 1990 y 1992) –que por acá se presentaron como *Mi pobre angelito*.

⁸⁷ Barcelona, Lumen, 2003 (primera edición de 1965). Un interesante material didáctico sobre esta obra, para uso en el aula como proyecto de lectura, en Ventura, 2014, recuperado 7-mayo-2015.

⁸⁸ Tiene una puntuación de 8,5 en IMDb (recuperado 8-diciembre-2015), ganó dos premios –el de mejor actor del Australian Film Institute en 2007 y el otorgado para director de serie de televisión por en los

Productions, Original Television, 20th Century Fox Television y Prison Break Productions. En algunos países de habla hispana la serie se presentó con el subtítulo, particularmente sugestivo para los efectos de este trabajo, *En busca de la verdad*⁸⁹.

El episodio piloto, en el que se mostró el núcleo de la trama de la primera temporada, despertó mucho interés en nuestro hogar, así que la seguíamos, hasta el punto de que cuando mi hijo salió de país tratábamos de que se mantuviera al día con la segunda temporada (en 2007 todavía no se contaba con algunas opciones que hoy se tiene para seguir estas producciones). Algunos elementos de la tercera temporada hicieron que dejáramos de seguirla como familia.

2.3.1. El universo de esta producción

La primera temporada de la serie (veintidós episodios) nos presenta lo que sucede con los protagonistas dentro de la prisión de Fox River, en la que Lincoln Burrows (Dominic Purcell) espera su ejecución –ha sido condenado a la pena de muerte como asesino, autor del asesinato del hermano de la Vicepresidenta de la Nación– y a la que Michael Scofield (Wentworth Miller), su hermano, llega decidido a concretar una fuga para ambos –y dotado de recursos para conseguirlo–, plan para el que deberán sumar a otros detenidos, evitar ser descubiertos y sortear obstáculos externos –a veces generados por quienes tratan de ayudarlos,

premios Alma (Alma Awards) del Consejo Nacional de la Raza en 2006– y tuvo un total de dieciséis nominaciones, dos de ellas para Golden Globes. Se presentó una secuela (con el subtítulo *Evasión final* o *The Final Break*) en un video de ochenta y cinco minutos de duración, y la serie inspiró un videojuego. de Al parecer los productores trabajan en una nueva temporada para el 2016.

⁸⁹ En la medida en que lo que hacen los filósofos –la tarea de la filosofía– parece ser –se ha enunciado como si fuera– una búsqueda de la verdad. Sin embargo, el subtítulo debería contrastarse con lo que podríamos llamar un ejercicio habitual no solamente del engaño solapado –ocultar intenciones o información, simular, desviar la atención, etc.– (como sería el asalto por el que Michael Scofield es encerrado en la prisión de Fox River) sino de la mentira abierta y hasta descarada que, sobre todo en situaciones desesperadas o extremas, realizan los protagonistas y personajes. Así, por ejemplo, Lincoln Burrows –aunque solo hubiera sido con la intención de ganar tiempo– miente a Gretchen Morgan *aka* Susan B. Anthony tanto sobre el hecho de estar con los prófugos como en cuanto a su ubicación, tras los intentos de fuga de la prisión de Sona, en la tercera temporada, y esto aunque la segunda vez ella sabe, gracias a un dispositivo transmisor electrónico, dónde están ellos (lo que Burrows y los suyos no sospechaban), comprometiendo aún más la seguridad del grupo, exponiéndolos a la furibunda decisión de conseguir a Whistler –o lo que Whistler debe entregarles– sin importar ningún trato o acuerdo previo. Tanto o más dramático que la forma en que Michael Scofield se gana la confianza del alcaide Henry Pope (Stacy Keach) con motivo de la construcción de una réplica a escala del Taj Mahal (¿y, acaso, por lo menos al principio y con otras simulaciones, de la doctora Sara Tancredi?), para disponer así de tiempo, cierta seguridad y acceso a lugares administrativos en la prisión de Fox River. En la tercera temporada, en el presidio panameño de Sona, Bellick tratará de convencer a Lechero sobre lo poco confiables (lo dobles, lo falsos) que son Scofield y los suyos, evocando incluso cómo él mismo, jefe de guardias en aquella cárcel de Illinois, terminó golpeado, atado y amordazado en un túnel. Y esto sin tomar en cuenta que el hallazgo, el descubrimiento o la revelación de una verdad hasta entonces oculta en varios momentos de la serie se torna, por otras circunstancias –más frecuentemente fruto de la manipulación humana que de la casualidad–, totalmente irrelevante (frente a la condición crucial o decisiva por la que se trataba de encontrarla y darla a conocer, hacerla pública).

y bloqueados por elementos de servicio secreto y seguridad– relacionados con la revelación de elementos que podrían exonerar a Burrows.

La segunda temporada, que incluye también veintidós episodios, tiene que ver con el itinerario de los dos hermanos y otros seis prisioneros prófugos (*‘los ocho de Fox River’*) quienes, además, buscan un botín –una cuantiosa suma en efectivo que les permitiría rehacer sus vidas en el extranjero–, lo que ha llegado a ser conocido por sus ex carceleros y otros perseguidores, y ha despertado la ambición de todos ellos.

La tercera temporada, que consta de trece episodios, se desarrolla en la prisión de Sona, en Panamá y tiene que ver con los intentos que hace Scofield para escapar rescatando a James Whistler (Chris Vance) allí detenido, con la ayuda, la presión –el hijo de Lincoln y la novia de Michael están secuestrados– y los obstáculos, también provenientes de fuera concentrados más bien en su silencio o en su desaparición; y la cuarta y última, en veinticuatro episodios, narra las peripecias de Burrows, Scofield y otros tratando de penetrar y revelar, o destruir, una corporación (*‘la Compañía’*, cuya presencia se ha ido revelando a lo largo de las temporadas anteriores, cada vez como más gravitante y omnipresente) que controla decisiones incluso gubernamentales y un accesorio electrónico (*‘Scylla’*, el *‘libro negro’* de la Compañía: un dispositivo integrado por seis tarjetas que incluye software y hardware) estrecha y profundamente vinculado con dicha corporación.

La relación fraternal entre Michael Scofield y Lincoln Burrows es el cimiento de la serie, que mezcla los problemas de la vida en las prisiones, de los intentos de escapar de las cárceles y de la condición de los prófugos con una compleja trama de conspiraciones que tienen su origen en altas esferas del poder político –y, por lo tanto, cuentan con vigorosos mecanismos para mantenerse encubiertas y que, de ser reveladas, tendrían graves consecuencias en el orden público, social y político–.

A la tensión que implica intentar escapar pero saberse vigilados –y, más tarde, buscados y perseguidos– se suma la ambición por un cuantioso botín –del que también ciertos mafiosos buscan apoderarse–, de modo que los dos protagonistas mencionados, a quienes en Fox River se suman Fernando Sucre (Amaury Nolasco), Theodore “T-Bag” Bagwell (Robert Knepper), Benjamin Miles “C-Note” Franklin (Rockmond Dunbar), David “Tweener” Apolskis (Lane Garrison), John Abruzzi (Peter Stormare), Charles Westmoreland (Muse Watson), Charles “Haywire” Patoshik (Silas Weir Mitchell), además de enfrentarse a sus antagonistas, las *‘fuerzas del orden’* –carceleros como Brade Bellick (Wade Williams), policías y agentes de oficinas, dependencias o centrales gubernamentales de control e

inteligencia como Alex Mahone (William Fichtner) y Paul Kellerman (Paul Adelstein)– verán afectadas sus propias relaciones como grupo, y la que cada uno tiene con su familia y con otras personas, por causa de ese afán por el dinero, que también se convertirá en un nuevo móvil para las actuaciones de los antes mencionados antagonistas.

Todo esto en un discurso filmico distinto de las dos producciones que antes recorrimos: el de la serie por entregas, por capítulos o episodios (cerca de sesenta horas, más de 3600 minutos de duración) que exige una forma diferente de abordarlo⁹⁰.

2.3.2. La violencia (o violencia, medios y fines: ¿la caverna...?)

En el universo de *Prison Break* la seguridad y la salud (o, al menos, la integridad) físicas de las personas –esos bienes tan importantes para Richard Tyler– no están garantizados para nadie: cualquiera puede perderlos, de muchas maneras, y terminan siendo un bien como objeto de negociación para lograr, o tratar de conseguir, ciertos fines. Y eso también con la vida misma: “no puedes matarme, me necesitas vivo”.

El hecho de que la trama de la serie empiece con el condenado a muerte por el asesinato del hermano de la vicepresidenta de la nación, sitúa a ese universo en un entorno violento, lo que se agudiza porque estamos dentro de una prisión pero tratando de vulnerarla, de violar su naturaleza para escapar de ahí, algo que los responsables de la cárcel tienen la obligación de evitar –a lo que, por lo mismo, opondrán todos los mecanismos de una violencia legítima– y que, al producirse, provoca una reacción de las fuerzas del orden –las que pusieron frente a la justicia a los convictos y deben garantizar que las sentencias contra ellos se cumplan–.

Cuando estas fuerzas se ven compelidas a ocultar ciertos excesos del poder –actuaciones al margen de lo legal, de lo permitido (acciones ilegítimas, prohibidas)– adoptarán procedimientos que tampoco se ajustan a la legitimidad, lo que provocará reacciones cada vez más radicales y extremas por parte de los perseguidos –de aquellos a quienes se trataría de volver a reducir al orden–, más todavía si entre estos y los agentes de esas fuerzas se suscitan elementos de interés mutuo que los enfrentan todavía más –que agudizan su enfrentamiento–.

⁹⁰ Cuando se refieren a series televisivas, cada artículo de los volúmenes de las colecciones de Blackwell y de Open Court citadas en el capítulo anterior, toma, al menos como punto de partida, un momento de un episodio, para analizar algún aspecto que luego se mostrará como más o menos recurrente y obtener conclusiones sobre la serie en general. Sería, además, poco probable contar con un espacio pedagógico que permitiera un uso sostenido de una serie como esta pero un episodio puede bastar para interesar a estudiantes en diversas direcciones –el poder y sus pliegues, conspiraciones, la culpa, la amistad, los valores de personaje(s) y su psicología, corrupción, relaciones sociales y liderazgo, vigilancia y castigo, por mencionar algunas–, según sus preferencias personales o sus orientaciones académicas.

Todo esto crea el marco que explica una situación digna de análisis a propósito de esta serie: lo que podríamos llamar una banalización o trivialización de la violencia⁹¹: no solamente durante la vida en prisión, o dentro de las prisiones, sino en la solución de diversas situaciones, la violencia en la serie aparece inesperadamente y con mucha crudeza. Si se ha considerado que las vertiginosas imágenes del cine, primero, y luego –y en los hogares– de la televisión, contribuyeron a banalizar la sexualidad –en concreto las relaciones sexuales, que frecuentemente fueron mostradas como culminación natural de cualquier encuentro, por cotidiano, simple, casual o trivial que pareciera, entre un varón y una mujer (y, más recientemente, entre dos varones, o dos mujeres... u otras combinaciones incluso grupales)–, ¿qué ha sucedido, o está sucediendo, con la violencia? ¿Se nos han vuelto familiares, aceptables o inevitables –algo con lo que, finalmente, debemos convivir– ciertas formas de violencia? ¿Cuáles? ¿Por qué esas sí, y otras no?

Dentro del orden de la prisión –su estructura y jerarquía, sus normas– nos encontraríamos frente a una violencia legítima en cuanto busca o persigue, precisamente, mantener ese sistema; pero eso no sucede al tratarse de la violencia entre los prisioneros –o el modo violento con que unos tratan a otros, con que alguno, o su grupo, se impone a algún otro– y la situación se torna más difícil de comprender o justificar cuando enfrentamos la violencia sea entre los prófugos, sea entre quienes los buscan o persiguen, e incluso entre estos y aquellos pues si bien es cierto que los guardianes, policías, militares o, en fin, miembros de determinadas ‘fuerzas del orden’ –eventualmente subrepticias, esto es, no regulares ni oficiales– tratan de reducir o conducir a los prófugos a una situación de la que no debieron haber salido, ¿qué acciones violentas les están permitidas, son válidas o tolerables, aun cuando fuere relativamente aceptables o justificables, con miras a conseguir tal fin?

La serie presenta asesinatos a sangre fría, algunos con disparos a quemarropa, suicidios, mutilaciones, tortura física y psicológica, discriminación, agresión verbal, entre otras imágenes o escenas de violencia, ¡muchas formas de tormentos y suplicios!, que, desde una cierta fascinación por la violencia⁹² pueden llegar a provocar esa banalización o trivialización de la violencia que acabamos de mencionar⁹³.

⁹¹ “Lamentamos el hecho de que la televisión estimule la violencia... Nuestros niños ven la televisión durante horas y horas, antes de aprender a leer y escribir... Se ataca esta exposición porque sobre todo (según se dice) habitúa al niño a la violencia, y lo hace de adulto más violento... La predisposición a la violencia es... sólo un detalle del problema” consigna Giovanni Sartori (1998, pp. 11, 36-37), –y cita algún estudio en apoyo de su visión–.

⁹² *Violencia* en Ferrater Mora, 1999, tomo IV, pp. 3701-3702.

⁹³ Uno de los aspectos que, en su momento, tuvo particular relevancia dentro del debate sobre la trivialización o banalización de la violencia es el relativo a “la lluvia de sangre y el granizo de plomo” en ciertos videojuegos,

Aunque la situación pueda ser más compleja por el hecho de involucrar a terceros no solamente ajenos a la situación sino incluso ignorantes completamente de la misma y, por lo mismo, inocentes hasta con infantil inocencia –tiernos niños implicados, posibles víctimas, como vimos lo era Richard Tyler– cuando, por ejemplo, se secuestra o se amenaza con secuestrar a la familia y los hijos de otro para asegurarse de que ese otro actúe como se desea que lo haga⁹⁴, la coerción y el dolor causados muestran una situación de tortura⁹⁵ no por incruenta menos cruel o desgarradora que aquellas en la que se inflige dolor físico –se hiere– al torturado.

Sin embargo, nuestro recorrido –en consonancia con la insistencia de mirar a los detalles que hemos propuesto y vamos desarrollando–, con fines didácticos, prestará atención a las armas como reveladoras de esta última forma de violencia dejando abierto el desafío de identificar todas las implicaciones de aquella que podríamos llamar psicológica, y de reconocer otros modos violentos de proceder o actuar: haremos un inventario aplicado a un episodio de cada temporada para mirar cuántas armas aparecen y como se usan –una manera de hacer visible el ya visto problema de la violencia, que seguirá apareciendo y que tiene su fuerza en nuestra sociedad⁹⁶.

En el episodio tercero, ‘*Cell test*’ –que podemos traducir como ‘*La prueba del (teléfono) móvil*’ o ‘*del celular*’⁹⁷– de la primera temporada veremos una herramienta usada

quizá empezando con *Death Race* (Exidy, 1976). Pese a las distinciones entre una violencia ‘en sí’ –como lo que da consistencia al juego, acaso su objetivo– y una violencia comprensible dentro de la trama o historia –una vez que la lógica de este tipo de juegos pasa del sistema de puntos a presentaciones más sofisticadas– y a las distinciones sobre la forma en que el jugador –ya no necesaria ni exclusivamente niño– interactúa con la pantalla, es una cuestión que vale la pena tener en cuenta: en efecto, también en el cine y la televisión habría violencia ‘justificada’, aunque, en el universo filmico, pueda ser ilegal o pueda resultar ‘excesiva’, abusiva... Lo dice, por ejemplo Hernández, 2013, recuperado 14-junio-2015.

⁹⁴ De este modo es amenazado John Abruzzi por su compadre (socio –y antes, al parecer, subalterno– en la mafia) en la primera temporada; a Fernando Sucre reiteradamente lo amenazan con hacer daño primero a su novia, Maricruz Delgado (Camille Guaty), y luego, en la tercera temporada, Susan B. Anthony *aka* Gretchen Morgan (Jodi Lyn O’Keefe) también al hijo de ambos que ella está esperando (jun alcance inesperado teniendo en cuenta que están en Panamá y Maricruz, en Chicago!). Como hemos anotado, en esta temporada, la tercera, el hijo de Lincoln y la novia de Michael están secuestrados para obligarlos a cooperar en los intentos de rescatar a Whistler de Sona.

⁹⁵ O’Mathuna, 2008, pp. 94ss. Entre los rasgos de la tortura destaca (1) el dolor causado, y la intención de causarlo; (2) la coerción; (3) la incapacidad del otro para defenderse –y el no contar con nadie que lo defienda–; (4) una manipulación por la que las emociones de la víctima se vuelven contra ella misma, de modo que pierde su voluntad y se quiebra. “*Thus torture usually involve some combination of the following: intentional infliction of extreme physical or psychological suffering; restriction of the person into a defenseless position; substantial curtailment of the exercise of a person’s autonomy; manipulation of the person’s sense of time and place; and an attack of the person’s will, with a goal of breaking the person. Although we may have difficulty defining torture, it is clearly recognizable when encountered*” (p. 96).

⁹⁶ Las notas de pie de página ayudarán al lector interesado a situar esa violencia dentro de la historia, sobre la que mantenemos esa perspectiva detallada que antes justificamos. Pero la propuesta medular aquí es esta técnica de inventario que, como veremos, puede aplicarse a diversos aspectos de cualquier producción audiovisual.

⁹⁷ La versión española ha preferido el título *La celda*, simplemente, quizá privilegiando el hecho de que Scofield está poniendo a prueba a Sucre, su compañero de cuarto en la prisión, por sobre el instrumento del que se vale para probarla.

como arma blanca, una cuchilla especialmente diseñada para causar un daño concreto en el cuerpo y un sufrimiento particular en el herido, y dos armas de fuego, de las cuales una es disparada para asesinar a sangre fría⁹⁸.

Durante el décimo noveno episodio (*'Sweet Caroline'*) de la segunda temporada⁹⁹ aparecen cuatro armas de fuego diferentes que han pasado por cinco manos distintas y han amenazado directamente a cinco personas –e indirectamente por lo menos a una más–. No se han producido disparos, es verdad, y, al contrario, se ha salvado la vida de C–Note, lo que es bastante más relevante que la golpiza que T–Bag propina al empleado del aeropuerto en México –mucho menos grave ésta que la que Scofield recibe de Kim: lo veremos sangrante–. La presión y la tensión de un episodio bastante vertiginoso ocasionarán el inesperado desenlace de que Caroline Reynolds deje de ser presidenta, dejando en el aire, sin piso ni

⁹⁸ A Michael Scofield le cortan un dedo del pie; lo hacen los mafiosos, guiados por John Abuzzi, dentro de la prisión, con una tijera podadora; allí mismo, T–Bag logra conseguir un cuchillo llamado ‘el destripador’ –cuya capacidad de causar a la víctima un daño tal que verá sus tripas colgando mientras se desangra, probablemente hasta morir, es descrita con precisa frialdad por quien se lo proporciona–. Fuera de la cárcel, Leticia Barris (Adina Porter) amenaza con un arma a Verónica Donovan (Robin Tunney) pero el agente Kellerman disparará a Leticia, terminando con su vida y con la posibilidad de que revele a Verónica un elemento clave para desentrañar el misterio del asesinato de Terrence Steadman (Jeff Perry), por el que Lincoln Burrows ha sido condenado a muerte.

⁹⁹ Que comienza con dos guardias de la prisión evitando que C–Note muera: cortan la cuerda de la que él se ha colgado en su celda –soga con lazo que le fue facilitada por el agente Mahone, con la instrucción de que la use– y piden un médico para él. La presidenta Reynolds, hermana de Terrence Steadman y a quien Michael acudiría con una grabación muy delatora de una conversación entre ambos como instrumento para presionarla por un indulto, es esperada en Chicago, dentro de su campaña para la reelección. El agente Kellerman cuenta con un rifle y se ha ubicado en un balcón que le permitiría disparar contra ella –además de que recibe todas las comunicaciones por radio de la escolta que acompaña a la mandataria–. El agente Mahone localiza la habitación de hotel donde se han hospedado u ocultado Burrows, Scofield y Sara Tancredi e irrumpe, blandiendo su revólver, en ella cuando ya solo Sara ha quedado allí; la tendrá, pues, como rehén, amenazada con su arma, seguro de que Lincoln, Michael o ambos se comunicarán, en algún momento, con ella. Pero ella lo reconoce como adicto a la benzodacepina (Valtril), le habla sobre el tema –le cuenta cómo ella misma fue adicta– y, cuando el teléfono celular suena (Michael está llamando) logra hacerse del arma que él descuidó al tomar el aparato y exigirle que conteste, para, recuperando además el móvil, salir de la habitación mientras lo amenaza con el revólver. Mahone, sin embargo, antes había arreglado que su colega, la agente Felicia Lang (Barbara Eve Harris) esté fuera de la habitación y siga a Sara, con la certeza de que la llevará hasta Scofield. Confundido con los partidarios de Reynolds, en medio de los apretones de mano que ella dispensa, Michael logra entregarle un papel pero es inmediatamente reconocido por la presidenta quien ordena que lo atrapen –revuelo que evita que Kellerman pueda disparar contra ella–, de modo que él queda en manos del personal de seguridad presidencial, a quienes, obviando el protocolo, Bill Kim (Reggie Lee) les pedirá retirarse para tratar de obtener, a golpes, información sobre la ubicación de Lincoln. Caroline Reynolds evitará que Kim lo ajusticie, exigiendo hablar con él, con Scofield, a solas; tras escuchar, a través del teléfono, la grabación que Lincoln tiene, y después de una conversación sobre el suicidio de Terrence y la muerte (el asesinato) de Aldo, el padre de Michael y Burrows, Caroline accede a firmar el indulto para Scofield y Lincoln y a hacer conocer públicamente, por televisión, su decisión; permite a Michael salir pero Kim se opone a que ella actúe de esa manera; él consulta con el general Jonathan Krantz (Leon Russom) y la amenaza, segundos antes de que la presidenta suba al podio para dar su rueda de prensa, con revelar los secretos que ‘la corporación’ conoce sobre ella: “¿A quién teme más: a Michael Scofield o a la corporación?”, le pregunta. En México, mientras tanto, T–Bag, al tratar de recuperar un bolso lleno de dinero, ha golpeado a un empleado del aeropuerto: Sucre se entera de esto a través del noticiero en televisión pero su novia, Maricruz, le exige que no intente obtener ese dinero. Él sale a conseguir unas cerezas para ella pero al regresar es sorprendido por Bellick, quien lo amenaza con un arma (T20Z), o con usarla con su novia, para esposarlo y llevarse lo con la finalidad de cobrar la recompensa de cien mil dólares que el gobierno ha ofrecido por la captura de cada uno de los ‘ocho de Fox River’; sin embargo, Sucre le habla de una cantidad de dinero mucho mayor –los cinco millones que, al parecer, T–Bag ya no podrá recuperar–.

sostén o fundamento, las esperanzas de Lincoln y Michael pero, en un detalle revelador, al conversar con Kim el general Krantz pondrá a un lado una carpeta con la etiqueta SONA.

Con un ambiente casi de guerra nos encontramos en el episodio octavo, *'Bang and Burn'*, de la tercera temporada de la serie¹⁰⁰: un operativo que incluye un helicóptero dotado de artillería que, con fuego casi ininterrumpido, impide la rápida movilización de los guardias que custodian el perímetro de la cárcel de Sona (quienes, sin embargo, dispararán contra la aeronave); las imágenes nos muestran por lo menos a cinco guardias que mueren víctimas de las balas provenientes del helicóptero, uno de cuyos ocupantes sucumbirá también ante un disparo de los guardias. Por otro lado, en la ciudad de Panamá, Lincoln, Sucre y Sofía Lugo (Danay García), novia de Whistler, evitan ser asesinados por personal de la compañía que actúa bajo las órdenes de Gretchen; al contrario, Lincoln dispara contra uno de ellos que retiene Sofía, amenazándola, y lo mata¹⁰¹. Armas y disparos aquí y allá, una secuela de muerte...

En el episodio quince de la cuarta temporada, *'Going Under'* aparecen otra vez cinco pistolas en cinco diferentes manos; pero ni siquiera la herida de Self resulta tan impactante como la tortura de Lincoln a T-Bag, y la tensión se concentra en la cirugía a la que es sometido Michael, durante la cual tendrá un revelador encuentro con el difunto Charles 'D.B.' Westmoreland¹⁰².

¹⁰⁰ Gretchen Morgan, quien también se hace llamar Susan B. Anthony, ha montado una operación de tipo militar para rescatar a James Whistler de la prisión panameña de Sona, toda vez que han fracasado los planes e intentos concebidos por Michael Scofield para que salgan juntos de dicha cárcel –y así Whistler pueda proporcionar a 'la compañía' cierta información–, sobre los que Lincoln le reporta, en los que Sucre ha colaborado y a los cuales los hermanos prófugos se ven obligados por cuanto Susan –así la conoce Burrows– tiene secuestrados a Sara Tancredi y a LJ Burrows. Whistler, quien se había hecho de un cuchillo para asesinar a Scofield (por instrucciones de Gretchen) estará en la terraza de la prisión para agarrarse de una cuerda que pende del helicóptero y así consumar su fuga, lo que Michael, que ahora tiene también la presión del poderoso Lechero (Robert Wisdom) para concretar otro escape, evitará.

¹⁰¹ Estos dos son los momentos más violentos de un episodio que empezó con un cadáver, el de Papo (Davi Jay) –del círculo de Lechero– en el patio de la cárcel; fue ejecutado sumarisimamente (no pudo decir ni una sola palabra en su descargo) mediante un disparo a quemarropa por el responsable de la prisión, coronel Escamilla (Carlos Compean), porque aquel hombre era uno de los que ocupaba la celda desde la que se colgó una escala para un intento de fuga. Momentos bastante más cortos que todo un ir y venir de visitas a la prisión: Gretchen en dos ocasiones, y también Sofía, para Whistler; Lincoln para Michael, y, para el joven Luis 'McGrady' Gallego (Carlo Alban), con el motivo de su cumpleaños, su padre, Alfonso –o Alphonso– Gallego (Gustavo Mellado), y más breves también que todo lo que Mahone vive –su síndrome de abstinencia y toda la tensión nerviosa por las circunstancias– ese día, fuera de la prisión, escoltado por la agente Lang y por el agente Richard Sullins (Kim Coates) quienes, al parecer, le han conseguido la oportunidad de ser un testigo confiable para perseguir los crímenes cometidos por órdenes de 'la compañía' –posibilidad que echará a perder pues lo que cuenta resulta increíble e inaceptable para el 'jurado internacional' ante el que comparece–.

¹⁰² Lincoln arranca dos dientes a Theodore 'T-Bag' Bagwell para que le informe sobre el paradero de Gretchen Morgan y Don Self (Michael Rapaport) –con lo que ayudará a la compañía y al general Krantz a recuperar Scylla, a cambio de una cirugía que permitirá extirpar un tumor cerebral que afecta la salud de Michael–. Burrows y Sucre emprenden la persecución de Morgan y Self, quienes esperan obtener 125 millones de dólares por Scylla; los perseguidores cuentan con el apoyo de la compañía; cuando los perseguidos se encuentran con el

En síntesis, la violencia por la que la vida y la integridad de las personas queda, por un lado, sujeta a la arbitrariedad de individuos que quizá actúen como ‘representantes de la ley’ –garantes o defensores del orden–, y, por otro, se reduce nada más que a un bien, acaso el mejor –el más valioso– que se tiene al alcance, con el cual se puede negociar con miras a lograr ciertos propósitos u objetivos. Dos caras de una situación que reduce a las personas a medios¹⁰³, que los toma como instrumentos, que permite que se las utilice, alterando, de ese modo, su dignidad, el respeto que se merecen y aquello por lo que, de diversas maneras, se suele prescribir (como ‘conducta humana’) que se las tome siempre como fines en sí mismas –y nunca como medios–. Condición, por tanto, oscura, inhumana –o infra humana–, cavernosa...

Este ejercicio empírico de contar cuántas armas, blancas o de fuego, aparecen, cuántas se usan o se disparan, cuántas golpizas u otras formas de tortura hay –aunque pueda parecer trivial y sea, en cierto sentido, lúdico– permite pasar de la violencia simplemente mostrada como parte de una trama o historia (que es donde las notas de pie de página nos han permitido situarla) y en una secuencia de imágenes –dentro de todo lo cual resulta ‘normal’, aceptable, hasta justificable: ‘era lo único que podía hacer’– a la visión más aguda del momento violento

comprador –o el enviado de los compradores– Gretchen lo apunta con su arma pero exige a Self que le entregue el dispositivo para que pueda verificar la integridad de los datos, aunque la contraparte no tenga el dinero (ofrece transferirlo a la cuenta que indiquen); se desata un tiroteo que guía a Lincoln y Sucre hacia Morgan y Self, quienes ya no tienen Scylla: el hombre con el que negociaban ha aprovechado para escapar llevándose lo. Don Self está herido. Los agentes Lang y Wheeler (Jason Davis) trasladan a Mahone, quien pide, y cita una norma legal para conseguir, una parada para ir al baño –lo hará con el arma de Wheeler apuntándole durante el itinerario– y aprovechará para hacerse de un trozo de tubo durante los quince segundos que su vigilante le concede con la puerta del baño cerrada; con el tubo romperá el vidrio de la ventana a través de la cual abrirá la puerta posterior del vehículo en que es transportado y del cual saltará; Wheeler indica la ubicación, ‘a cinco kilómetros de Greenburg’ y solicita refuerzos y apoyo aéreo. Persiguen a Mahone a través de la vegetación y Felicia Lang logra anticiparsele y lo sorprende amenazándole de frente con su arma; pero Mahone le indica que si se entrega es hombre muerto, como ella sabe, así que tendrá que correr; la agente Lang dispara. Sara Tancredi ha estado pendiente de Michael durante toda la cirugía; se percata de que es un procedimiento diferente, experimental y no está segura de que resulte; manifiesta sus dudas al general Krantz, con el cual se queja, además, del asesinato de su padre, el gobernador y potencial vicepresidente Frank Tancredi (John Heard); el general la tranquiliza respecto del procedimiento que, sin embargo, tiene complicaciones porque el tumor se ha extendido más de lo que el diagnóstico hacía pensar y el paciente en determinado momento está al borde del colapso, con la presión arterial y el ritmo cardíaco en cero. Pero, finalmente, Michael saldrá bien de la cirugía y Lincoln le hará saber que tendrá que permanecer ahí pues él tendrá que trabajar para la compañía (en equipo con Morgan, Self y, quizá, Bagwell), tal como, le cuenta, lo había hecho su madre antes de morir.

¹⁰³ Un aspecto en el que coinciden la trivialización de la violencia y de la sexualidad: en ésta las personas son vistas como medios para obtener placer, sin ningún otro compromiso –se suele caricaturizar las “problemáticas” sobre si llamar o no a quien fue la pareja la noche anterior, o sobre si despedirse por la mañana...–. Se trata de relaciones interpersonales, de modos de relacionarse con los demás. Si preocupa la violencia contra los animales –un tema que Rowlands aborda en *El filósofo y el lobo*–, por inocentes e indefensos, ¿qué decir sobre el bestialismo –que, en cuanto práctica sexual, a veces es mal llamada zoofilia? Y, en el plano interpersonal, ¿cómo nos interpelan la pornografía y el *cibersexo*? ¿No habrá que considerar aquí también el sadomasoquismo y otras actividades sexuales que implican violencia? ¿Se trata de patologías sicosexuales, objeto de terapia? ¿O está en juego una visión del otro, una forma de mirar al otro?

que contribuye a conceptualizar –a describir con palabras y números– primero para evaluar – reflexiva y, quizá, argumentativamente– después lo cruel y sanguinario, lo doloroso y desgarrador de la violencia (ya no es una mera especulación sobre la violencia sino que la estamos viendo, nos hemos obligado a verla).

2.3.3. La mirada sobre el otro –el extranjero, el ajeno, el distinto, el distante–: ¿no tienes perdón?

En este apartado, en consonancia con el criterio empírico (la técnica del inventario) que hemos usado respecto de la violencia en la serie, primero recorreremos un espacio y luego seguiremos a un personaje bastante peculiar para intentar establecer cómo es visto y mostrado en la serie, con la finalidad de acercarnos a algo que también ha llamado ya nuestra atención, la mirada sobre aquel que es distinto (el extranjero, el ajeno, el otro).

La forma de ver, de presentar o de representar(se) al otro no es tan fácilmente cuantificable, es una cuestión de calidad más bien –se trata de un cómo–, por lo que eso trataremos de ver –y seguro resultará más largo hacerlo– en este ejercicio.

2.3.3.1. Sona

No se puede pasar por alto las abismales diferencias entre la prisión de Sona, en Panamá, donde transcurre buena parte de la tercera temporada de la serie¹⁰⁴, y la penitenciaría estatal de Fox River, en Illinois. La primera se muestra en la serie con mucho de ese subdesarrollo tipificado, vulgar y pintoresco. En la prisión de Sona, además, se había producido un motín por el que la misma quedó sin guardias, en manos de los prisioneros y con vigilancia militar solamente en su perímetro; por ello las reglas que ahí se siguen son las de Norman ‘Lechero’ St. John, que se resumen particularmente en una: que los conflictos entre dos prisioneros se resuelven con un reto de quien se presume agraviado contra quien piensa que lo ofendió –arrojando una pata de gallo– tras lo cual Lechero autoriza una pelea que solamente tendrá un sobreviviente¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Durante once de los trece episodios de la temporada Michael está dentro de la cárcel –de la que fugarán en el décimo segundo episodio– de modo que este espacio, el presidio de Sona, es decisivo pues todos los sucesos que se dan fuera de él tienen sentido solamente por el hecho de que Scofield y Whistler están dentro de tal prisión.

¹⁰⁵ De estas peleas, sobre el suelo fangoso –incluso empapado todavía por la lluvia– del patio de Sona –muy distinto del cubierto de pasto, y con áreas pavimentadas, en Fox River– veremos dos en el primer episodio –una involucra a Michael pese a que él se resiste a pelear y, mucho más, a ejecutar a su contrincante (será Mahone quien resuelva el conflicto amparado en el hecho de que, contraviniendo las reglas, el rival ha tomado un arma, un cuchillo: ‘si no respetamos las reglas somos salvajes’, proclamará, repitiendo el dicho de Lechero), y a los

La cantidad de hombres muertos, algunos en ejecuciones sumarísimas por parte de miembros de las fuerzas del orden, es mucho más alta en la temporada tercera.

En Fox River los prisioneros tienen acceso a teléfonos monederos, mientras en Sona el único teléfono disponible es un celular, un móvil, en posesión de Lechero, quien, además, es el único que recibe visitas –y, en concreto, una visita femenina (una prostituta que ingresa disfrazada de monja¹⁰⁶) en el interior del recinto: todas las demás se entrevistan con sus visitas fuera de la edificación, a través de una malla (en Fox River hay celdas disponibles para visitas conyugales y los prisioneros reciben a sus visitantes sentados en una especie de sala.

dos cadáveres se sumará otro, abaleado en la ‘tierra de nadie’ (el espacio entre el muro exterior del edificio de la cárcel y la malla electrificada que rodea su perímetro) por tratar de fugar. Se trata del día en que Michael llega a Sona, el episodio se titula ‘Orientación’: él y otros reclusos recién ingresados la recibirán de Lechero.

Pese a la regla de Norman ‘Lechero’ St. John (solo un hombre puede sobrevivir a la pelea) habrá dos enfrentamientos que no tendrán el desenlace de un hombre muerto: el que involucra a Michael Scofield y James Whistler (creado como una distracción, para que la atención de los presos esté en el patio de la cárcel), que se verá interrumpido por el sonido de la alarma y la irrupción de los militares en el recinto tras detectarse un intento de fuga; y, el que envuelve a Bellick y Sammy (Laurence Mason) –quien fuera la mano derecha, el hombre de confianza de Lechero e intentará asumir el mando de Sona– que se cortará por un urgente aviso a Sammy, por parte de uno de los de su círculo, respecto de Scofield.

Pero Sammy terminará muerto, así como Cristóbal (Rey Gallegos) y otro por la traición a Lechero (al retomar el control, Norman St. John pateará tres cadáveres desde el balcón de su habitación y cuartel general, en el segundo piso, hasta el patio de Sona); este cacique ya había degollado a Cheo (Curtis Wayne) pensando que le robaba (por lo menos, que le traicionaba, o pensaba hacerlo) y, dentro de ese círculo, Teodoro ‘T-Bag’ Bagwell asesinó a Juan Nieves (Manny Rubio) ahogándolo con una bolsa plástica pero haciendo parecer su muerte como fruto de una sobredosis para, así, asumir la distribución de drogas dentro de la cárcel. Mahone, por su parte, se deshará del recién llegado Andrew Tyge (Dominic Keating) pues al parecer conoce a Whistler y podría complicar los planes de fuga.

Whistler, por cuya cabeza, en Sona, se ofrecía la recompensa de una audiencia libertad –y por lo cual él permanecía oculto en las cloacas– hizo contacto con Bellick para hacer llegar mensajes, a través de los cadáveres, a su novia Sofía; Bellick avisó a Scofield, quien se acercó a él para hacerle saber que estaba allí con la finalidad de sacarlo de la cárcel. Posteriormente Mahone lo buscará y, con mucha violencia, lo sacará de las cloacas... si bien Lechero retirará la recompensa ofrecida a quien lo capturara, a cambio de una inesperada pero indispensable ayuda que Michael le da en un momento de crisis, por la cual Lechero empezará a confiar en él –en Scofield– factor decisivo incluso para el primer plan de fuga, que termina frustrado (entre las circunstancias de este plan, Bellick creará tener buena información para Lechero pero terminará torturado –derramarán agua hirviendo sobre su cuerpo– cuando se vea que el dato que proporcionó no era válido).

El propio Bellick, con un sucio truco, ganará una pelea y asesinará al rival en la cárcel de Sona, a la cual ingresará un revólver –los cuchillos y otras armas blancas son moneda corriente –; las tomas panorámicas que se muestran del exterior de la prisión permiten ver por lo menos a un guardia con su arma en la torre. Dentro de la prisión, las golpizas son habituales; las celdas no están cerradas, ni se cierran (como sí sucedía en Fox River) a cierta hora, en cierto horario, y, si bien en el patio hay incluso preparación y venta de comida (!) tanto las características físicas (de la edificación) antes descritas como estos factores de violencia muestran de qué modo, y pese al orgullo con que Norman ‘Lechero’ St. John proclama que han progresado y, pese a las múltiples nacionalidades, no hay conflictos raciales, la cárcel de Sona es pintada como muy inferior a la de Fox River. Es más, una acción como la que describimos antes y se cuenta en el episodio ‘Bang and Burn’ –octavo de la temporada– solamente se ve en esta temporada y alrededor de Sona.

¹⁰⁶ Lo más explícitamente sexual de la serie, pese a las insinuaciones de una relación incestuosa entre la vicepresidenta Reynolds y su hermano, o a la búsqueda de pistas sobre el plan de fuga de Michael a través de algún contacto que tuvo con alguna mujer víctima de la trata de blancas. En el caso de *El violín rojo*, lo sexual se muestra de esta manera en las relaciones del violinista y virtuoso Frederick Pope con su amante Victoria –véase la nota 106 en la página 33–; en cuanto a *El guardián de las palabras*, hay cierta tensión sexual en la galantería con que Aventura trata a Fantasía...

Aunque la prisión sea bastante distinta de la ciudad (Panamá) que, sobre todo en los primeros capítulos es mostrada con rasgos de pujanza arquitectónica y de belleza urbana – poco a poco Lincoln, Sofía y Sucre se verán obligados a visitar vecindarios más peligrosos, aquellos que se suelen incluir dentro de las ‘zonas rojas’ de las ciudades– la sangre, fruto de la violencia, también la salpicará (por ejemplo cuando Gretchen asesina a sangre fría, con varios disparos, al sepulturero de la cárcel).

Este retrato muestra de qué modo el espacio del “extranjero” (el lugar o sitio de fuera, ajeno) es mostrado abiertamente “peor” al lugar o espacio “propio”: hay cosas, diríamos, que solamente pueden suceder “allá”... ¿”Acá” hay violencia? Sí, pero la nuestra es más... limpia, por lo menos, que la de “ellos”, que la de “allá”; esta es brutal, repugnante, salvaje. El allá es inferior, los de allá son inferiores... Ese lugar que para alguien será solo un membrete en una carpeta –un expediente... o un nombre en un mapa– es el entorno real, el ambiente¹⁰⁷, de otros... desconocidos e ignorados...

2.3.2.2. Patoshik

Podríamos tomar aquí la figura de Theodore Bagwell, debido a sus inclinaciones sexuales; las de Sucre, Benjamin Miles Franklin o John Abruzzi por sus condiciones de *latino*¹⁰⁸, afroamericano o italoamericano y en cada uno de ellos –de los cuales los dos primeros, además, tienen mucha mayor presencia a lo largo de la serie– veríamos los arquetipos desde los que son presentados¹⁰⁹.

Sin embargo, el hecho de que Charles ‘Haywire’ Patoshik aparezca con mucha intensidad, constante y fuertemente, como una presencia y una voz en los delirios –frutos del síndrome de abstinencia– que padece Alex Mahone durante su estadía en Sona (llenándole de

¹⁰⁷ Contexto en el que resultan llamativas las citas de Winston Churchill que hacen Scofield y Whistler en uno de sus múltiples diálogos, así como la mención del cuento clásico *Pedro y el lobo* que Lechero hace para confrontar a Michael Scofield.

¹⁰⁸ En el episodio noveno de la primera temporada, Bellick enfrentará a Sucre diciéndole que ‘seguramente en su país ni siquiera saben lo que son la dedicación y la pasión por el trabajo’. Este personaje es romántico y apasionado –en él la sexualidad expresa más directamente el amor y, por ello, Bellick trata de sacarle información amenazándole con suspender sus visitas conyugales–, leal y confiado, generoso, y en el episodio tercero de la tercera temporada Lincoln –a quien, en Fox River, Sucre no le pareció confiable (al menos pensó que era un chismoso) lo encontrará bajo los efectos del alcohol, inconsciente. Por lo demás, Sucre es bastante comunicativo, a ratos fanfarrón, ingenioso y creativo, eventualmente explosivo, con reacciones violentas.

¹⁰⁹ En el caso de Abruzzi, además de la condición de mafioso violento y prepotente –orgullosos–, el arquetipo se refuerza por ciertas visiones de tipo religioso y por un ejercicio de su condición de padre y de esposo que se entiende como un poder para proteger. Por su parte, C-Note se siente, o se sabe, víctima de su condición de negro –que, sin embargo, le enorgullece–, lidera en Fox River un grupo de afroamericanos –que se sentirán traicionados por la relación que establece con Scofield y los demás, por lo que terminarán agredirlo– y encubre toda su estancia en la prisión con una gran mentira, especialmente para su mujer y su hija...

dudas respecto de la posibilidad de confiar en y contar con Michael Scofield) nos ha parecido bastante original y vigoroso como para explorar la forma en que este personaje es tratado durante la serie.

Patoshik es un enfermo mental; genial para las matemáticas, estudiante de Harvard, víctima de maltrato infantil: es un sociópata obsesivo, recluido por haber asesinado a su familia pero internado en el pabellón psiquiátrico de Fox River, de donde será trasladado a la celda de Michael Scofield –en la cual reemplazará a Fernando Sucre– por una orden de Bellick que tiene sabor a venganza.

Esta situación hará difícil que Michael pueda sostener y continuar su plan de escape, pues Haywire no duerme¹¹⁰, por un lado, y, por otro, empieza a obsesionarse con los tatuajes (más exactamente, por el inmenso tatuaje) de Scofield: se mostrará capaz de reproducirlo en dibujos propios y de percibir que se trata de un plano –no son dibujos al azar sino de algo orgánico–.

La psicopatología de Charles no lo convierte en un hombre inofensivo, o, por lo menos, no es visto así –ni siquiera como alguien relativamente inocente– por quienes lo rodean. Ciertamente su contextura física –alto y relativamente corpulento– así como sus formas de caminar y mirar –con una cierta desviación, algo torcidas se podría decir– a lo mejor contribuyen a fomentar la inquietud que sus antecedentes –ese crimen múltiple– seguramente causan desazón o temor en quienes con él entran en contacto. Y, sin embargo, varias secuencias en la serie nos lo mostrarán incapaz de causar daño, en particular a personas indefensas y aun cuando la salida más conveniente para él en cada una de esas circunstancias podría haber sido someter, o acallar, a esas personas.

Particularizando esta descripción general, el primero de la docena de episodios de la serie en los que lo vemos –fuera de aquel cuando Mahone lo ve en sus delirios– es el tercero de la primera temporada, el ya mencionado *Cell test*, cuando se convierte en el nuevo compañero de celda de Michael Scofield: Bellick lo introduce en el cuarto advirtiéndole a Scofield que evite mirarle a los ojos; Michael, por su parte, indicará a Lincoln que esta nueva compañía complica los planes; en el siguiente episodio, Patoshik aconsejará a Michael decirle a Bellick cualquier cosa que haya escuchado sobre una fuga y dará sus razones para no querer salir de prisión; Scofield se percatará de que, pese a que simula hacerlo, Haywire no retiene la medicación que le dan, y Patoshik le dirá que le dan esas pastillas simplemente para tenerlo controlado o dominado. Michael comentará a Abruzzi las dificultades de tener a este nuevo compañero de celda, pero el mafioso se limitará a recordarle su compromiso y a amenazarlo con que terminará mal si no

¹¹⁰ De hecho él mismo describe a Michael Scofield la condición patológica por la que no puede dormir.

cumple. Michael trata de que el alcaide solucione la situación pero esta autoridad le indica que, en razón de las funciones que cada quien cumple en la prisión, ese tema está en manos de Bellick, pese a lo cual Pope hablará con Bellick, quien, sin embargo, no cambiará de opinión y agredirá a Scofield con la advertencia de que no vuelva a pasar sobre su autoridad conversando con el alcaide. Haywire le contará a Michael un episodio vergonzoso de su niñez y le exige a cambio que le cuente un secreto suyo –obviamente el referente al tatuaje– pero Scofield le dice que no significa nada: en otro momento se nos mostrará a Haywire por un lado como obsesivo respecto del orden, y por otro lado cada vez más obsesionado con el tatuaje de Scofield, que reproduce al detalle, tras lo cual Michael golpea su propia cabeza contra las rejas de la puerta de la celda y logra que los guardias se lleven a Patoshik –quien repetirá que Scofield tiene un camino en su cuerpo–: Sucre volverá a ser su compañero de habitación¹¹¹.

Veremos de nuevo a Charles Patoshik en el episodio número dieciocho de la primera temporada: una quemadura ha borrado una parte del tatuaje de Scofield, quien habla con él en el pabellón psiquiátrico donde se ha hecho internar para ver si Haywire recuerda esa sección, sin la cual el plan de fuga se complicaría, y le pide que vuelva a dibujarlo de memoria. Pero ahora Haywire parece aceptar las píldoras y no reconoce a Scofield: al principio solamente recuerda –o le parece recordar– que le robó un tubo de pasta dental, aunque posteriormente evocará la idea de ‘un camino’ y, al ver el tatuaje, lo recordará, dibujará la sección faltante pero, antes de entregarle el dibujo a Michael le exigirá saber de su plan de fuga; Scofield logra que Patoshik confíe en él, pese a lo cual Haywire lo amenazaré con matarle si lo engaña; pero Charles, además, conserva los dibujos y toma una decisión inesperada por la que, pese a las protestas que hace en el sentido de que Michael planea fugarse y le tendió una trampa, será adormecido por los guardias del pabellón psiquiátrico¹¹².

En el penúltimo episodio de esta temporada, *Go (Ahora)*, Haywire sorprenderá al grupo que está en plan de fugarse –en su ruta de escape– y los amenazaré con comunicarse por radio con el guardia si no lo integran, con lo cual, inmediatamente, Lincoln decidirá que debe acompañarlos, pese a las protestas de Abruzzi: Patoshik los había visto entrar al pabellón

¹¹¹ En este capítulo, *Cute Poison (Químicos)*, hay inesperadas coincidencias con la película *La vida de David Gale*, sobre la que reflexionaremos a continuación: la pesadilla que sufre Lincoln Burrows referida a su ejecución y la visita de Verónica Donovan al *Proyecto Justicia*, que tiene una finalidad similar a la de *Death Watch*, y tras la cual la abogada empieza a contar con la ayuda de Nick Savrinn (Frank Grillo), involucrado en ese proyecto porque su padre fue condenado a muerte, siendo inocente: ‘Cuando al gobierno te le metes entre ceja y ceja, estás frito’, dirá. Y el tema de revisar la cinta de video en la que se ve a Burrows disparando el arma contra Steadman.

¹¹² En este episodio, *Bluff (La celda)*, Charles Westmoreland abordará un tema cercano a algo que aborda el filme *The reader*, al que nos referiremos más adelante: el hecho de sobrevivir a la muerte del cónyuge, en su caso, la esposa, y, más aún, a la hija (quien está desahuciada): una cuestión relativa a las diferencias de edad...

siquiátrico y los siguió. No veremos a este personaje deslizarse por el grueso cable que usan para pasar desde la ventana de la enfermería hasta el muro exterior de la prisión –del cual saltan a la calle–, pero está con el grupo, y en el último episodio, el número veintidós, *Flight (A volar)* de esta temporada lo veremos traspasar una alambrada a la carrera, con los demás y a pesar de que es el único que lleva un mono u *overall* blanco, fácil de percibir en la oscuridad; todos se embarcan en una furgoneta y Lincoln le dice que la llave para encender el vehículo están en una bolsa plástica dentro de un bote de basura: él sale del automotor para buscarla –y la buscará con angustiado afán– pero los demás se irán sin él, quien llegará hasta una casa donde una niña juega con la llanta de su bicicleta en una bodega; él entra, ella lo mira asustada pero él solamente toma la bicicleta, luego un casco que se pondrá, se disculpará con la chica y se irá: una toma de pocos segundos nos lo mostrará pedaleando e incluso desplazándose en la bicicleta sin usar las manos, soltando el manillar, con los brazos abiertos¹¹³.

En el episodio sexto de la segunda temporada, *Subdivision*, nos enteramos que Patoshik carece de familia desde que asesinó a los suyos, cuatro años atrás. Está en Cedar Grove, Wisconsin, y lo veremos cansado de pedalear pero con la misma vestimenta, inclusive el casco protector, que llevaba al tomar la bicicleta. Entra por la ventana trasera a un local de comida rápida –un expendio de hamburguesas–, que todavía no atiende al público, y se da un atracón con diversas golosinas y bebidas de aquellas que son provistas por máquinas dispensadoras –incluso aprovechará las bebidas para refrescarse externamente, para remojar su cabello y su rostro–; una joven pareja llega al local, contentos porque todavía tienen unos quince minutos antes de que sea hora de abrirlo: en los arrumacos, la dama ve a Haywire y grita, asustada –el aspecto del prófugo es todavía más insólito, con el rostro manchado por restos de bebidas y golosinas–; nuestro personaje huye apresuradamente.

Quienes, en Chicago y bajo la dirección ahora del agente Álex Mahone, se empeñan en localizar a los fugitivos recibirán el reporte de que este en particular, Patoshik, fue visto, pero Mahone prefiere concentrar sus esfuerzos en lo que le parece es el objetivo que guía a los demás reos, el botín que D. B. Cooper enterró en Toole, un pequeño pueblo rural de Utah –de hecho, este agente se ha desplazado a Salt Lake City para su investigación–. Más tarde Haywire camina por una calle en Cedar Grove y, al ver una patrulla, decide entrar a una casa; allí vive una anciana ciega, quien piensa que el que ha entrado es Billy, su nieto: Patoshik se

¹¹³ Para garantizar su seguridad, en particular porque piensa que Abruzzi está decidido a deshacerse de él, quizá a matarlo, Theodore ‘T-Bag’ Bagwell se esposará a Michael en el vehículo que abordan para fugar y se tragará la llave que abre las esposas; otra curiosa coincidencia con un tema que aparece en *La vida del David Gale*; sin embargo, Abruzzi dará una dramática y sangrienta, muy violenta, solución a la situación, que, por otro lado, implicará que T-Bag sea el tercero que queda fuera del grupo (el segundo fue Tweener).

hará pasar por él: tomará un baño y se cambiará de ropa. La anciana le regalará un emparedado, algo le dirá sobre una chica que no le convenía pero a Haywire le llamará la atención una pintura que cuelga de la pared y en la que se ve un molino de viento junto a un lago, sobre la que él le pregunta a la anciana, quien le indica que es en Holanda: “un lugar pacífico” dice él, “el mejor lugar del mundo”, añade ella, al tiempo que toma su mano y se percata de que no es quien ella pensó, por lo que, mientras él se dirige a la cocina, ella llama y denuncia al operador que hay un intruso en su casa; Patoshik regresa con un cuchillo en su mano: cuando los policías ingresan a la casa la anciana les contará lo que pasó y verán que la pintura ha sido removida del marco con ese cuchillo. Los agentes confirmarán que sus huellas están en toda la casa de la anciana pero les desconcertará que solamente robó una pintura de diez dólares; lo veremos en una tienda que vende artículos para acampar y similares, en la que el ladrido del perro le delatará pero cuyo propietario, a causa de una lesión en la rodilla, no puede caminar bien, lo que Haywire confirma, conversando con él, antes de salir con las cosas que ya había puesto en la mochila; el can de la tienda lo persigue ladrando –entendemos que el dueño lo soltó– mientras él corre por la calle con su mochila a cuestas, hasta llegar a una casa donde hay un bote, al que sube pero el animal reaparece y le ladra: accidentalmente Haywire descubre que al perrito le gusta el charqui –la carne salada y secada al aire o al sol para que se conserve– y organiza las cosas necesarias para un viaje: brújula, mapa, sogas, a orillas del lago Michigan, usando un chaleco salvavidas y un sombrero; le explicará al dogo que si van en determinada dirección llegarán al océano y a Holanda, donde vivirán en un molino. Solamente necesitamos una balsa, dice, y añade que la va a construir, para lo que empieza a recoger palos.

Ocho episodios más tarde, en el capítulo décimo quinto de esta segunda temporada, titulado *The message (El mensaje)* reaparece Patoshik: está dentro de un contenedor de basura, junto al cual husmea el chucho que le acompañaba a las orillas del lago. Tiene una manzana en la boca pero le desagrada y se la arroja al perro, al que llama Larry; encuentra un bloque de hormigón pero dice que es muy pequeño y se pregunta por qué no flota, para afirmar luego que necesita más madera y tomar unas cajas hechas con ese material; una pareja de adolescentes le abordan y le piden que les compre unas cervezas; él les pide comprar algo de comida para su perro y ellos le dicen que puede hacerlo y que se quede con una cerveza, lo que él rehusará arguyendo que su padre bebía. Cumplirá con el encargo, los chicos se lo agradecerán y le preguntarán para qué es la madera: él responde que está construyendo una balsa y que necesita más para llegar hasta Holanda, lo que sorprende a la joven; luego él les pregunta si quieren ver la embarcación. Frente al bote, ella le preguntará si piensa llegar en eso hasta Holanda; el chico

comentará 'buena suerte, Gilligan' y le dirá a ella que va a orinar; ella le pregunta cómo sabrá hacia dónde ir, si tiene un mapa o algo parecido, y Patoshik le responderá que sí y le mostrará la pintura que tomó de la casa de la anciana. Ella se sorprende pero le dice que realmente desea que lo logre, y que cada mañana se pregunta cómo sería realmente desaparecer, que es lo que a ella le parece que su interlocutor va a hacer, lo cual lo ve como grandioso, y rien, pero él se percata de un moretón en el brazo de ella y le pregunta qué le pasó; ella responde que su padre también bebe; el chico regresa y ella intenta soltarse pero Haywire no se lo permite tan fácilmente; cuando ella lo logra, él le dice que solo quiere arreglarlo, pero ya es tarde: los chicos lo miran extrañados y disgustados y ella le pide a su pareja que la lleve a casa; el chico (Matt) le dirá a Patoshik "estrafalario" (*freak*) antes de marcharse, lo que molestará a nuestro personaje.

Más tarde, ya al anochecer, los chicos se despiden uno del otro frente a la puerta de la casa de ella; Haywire les ha seguido. El padre saluda a su hija, Sasha, le pregunta si salió otra vez con ese tal Feytek; la tomará fuertemente del brazo y decidirá que ella debe aprender a ser más respetuosa; toma un atizador metálico pero Patoshik aparece y lo golpea¹¹⁴.

En el siguiente episodio veremos Haywire ocupado en su balsa pero en el FBI el agente Keller informará a Mahone que ha sido reconocido en relación con un asesinato en Algoma, Wisconsin. Mahone conversará con Bill Kim sobre eso, y recibirá la instrucción de que Haywire desaparezca –pese a que Mahone ha objetado que es un hombre enfermo—. Brad Bellick, reclutado por Mahone para que trabaje con él, visitará a la chica, hija del asesinato, y le hará algunas preguntas sobre su declaración, recalcando que Patoshik es un paranoico al que aterrorizan las multitudes y los extraños, por lo que debería estar solo en medio de la nada; además, amenazará a la joven con detenerla por obstruir una investigación federal; ella se defiende con el argumento de que no le pidió hacer nada aunque no esté devastada por la muerte de su padre; Bellick insiste en la pregunta sobre el paradero de Haywire y vuelve a amenazarla; luego llamará a Mahone para indicarle que tiene una pista sobre la ubicación del fugitivo, y Alex le dirá que va para allá pero que lo mantenga donde está, y solo. Bellick llegará hasta donde se encuentra Haywire, quien correrá y pedirá a su perro que haga lo mismo; Patoshik, perseguido por Bellick, subirá a una torre, y allá llegará Malone pero la gente se habrá juntado con la curiosidad de saber por qué el hombre está en esas alturas. Mahone

¹¹⁴ En este capítulo, por otra parte, podemos ver mucho de esas representaciones de 'b extranjero' como pintoresco e inferior, como folclórico con matices desagradables, sobre todo en el bus que toma Fernando Sucre para desplazarse hacia Ixtada, donde los pasajeros llevan animales vivos y comen de ollas. Pero el diálogo entre desconocidos e insólitos gestos de generosidad ponen una marca positiva sobre ese lugar extranjero.

sube y Haywire le dice que no quiere ir a prisión, que solamente quiere llegar a Holanda, y le mostrará la pintura. Mahone le dirá que no tiene que ir a la cárcel pero que tampoco podrá llegar a Holanda; ante la desesperación de Patoshik, Alex le indicará que hay una salida, le recordará que asesinó a sus padres porque le hacían daño, y al padre de Sasha porque hería a la niña. “Solo quiero irme ya”, dirá Patoshik, y traspasará la reja alrededor de la torre. “Está bien” le dirá Mahone, y Charles saltará; lo veremos caer y terminar ensangrentado contra el pavimento con la pintura del molino de viento frente a sus ojos, entre sus manos.

Alejado de todas las intrigas políticas y de todas las conspiraciones, los engaños, las traiciones y los enredos relativos a la muerte de Terrence Steadman, a ‘la compañía’, al ascenso de Caroline Reynolds hasta convertirse en Presidenta de los Estados Unidos, a la caída en desgracia y el posterior asesinato (que se trata de mostrar como suicidio) del gobernador Tancredi cuando parecía tener segura la vicepresidencia de esa nación; distante también de la ambición por el dinero, por los cinco millones de D. B. Cooper; sin las obsesiones de T-Bag pero sin contar –a diferencia de Sucre o de C-Note– con una familia o un ser querido, este hombre, mucho menos violento que Bellick o Mahone, será el tercero y último de los ‘ocho de Fox River’ que morirá. La consigna (Kellerman primero y Kim después) es que ninguno sobreviva, pero los demás tendrán diversas circunstancias a su favor. El advenedizo y extraño Charles ‘Haywire’ Patoshik parece ser la más inocente víctima de la fuga, quizá porque en más de un sentido es una especie de *alter ego* de Michael Scofield, en quien se elevan potencialmente los defectos y debilidades de este protagonista de la serie y líder del escape, sin que las habilidades logren, como en este, compensarlas.

Haywire debía morir, no podía ser perdonado, no cabía que sobreviviera, pero sobre todo por ser diferente, por ser distinto: con sueños y actitudes infantiles, con una irredimible soledad a cuestas.

2.3.4. Los problemas éticos de Michael Scofield

Sin que, de hecho y en la práctica, él ejerza un liderazgo propiamente dicho (funciona mucho más como un jefe o un director que como un líder, y sus mayores fortalezas están en la planificación y en el conocimiento¹¹⁵), ni su hermano Lincoln logre adhesiones

¹¹⁵ Hay demasiados elementos, cada uno tan decisivo como los otros, que solo Scofield conoce, y mantiene ocultos, encriptados, para los demás, de modo que es absurdo concebir que el plan de fuga y el itinerario en el exterior hubieran podido ejecutarse, y menos aún con el relativo éxito con que se concretan, en ausencia de él, si él hubiera llegado a faltar. Esto es válido sobre todo para las primera y segunda temporadas; el esquema se altera un poco para la tercera, en la que la planificación de Lincoln –mucho menos consistente, acaso tanto por la angustiosa presión de lograr recuperar a su hijo, LJ, vivo como por la brevedad de los plazos–, aun cuando el toque final de la

incondicionales –ni siquiera fidelidad completa o total confianza de su propio hijo, Lincoln Jr. o LJ (Marshall Allman)–, además de la carga de recelo y desconfianza que frecuentemente condiciona las decisiones y las acciones de los hermanos¹¹⁶, Scofield se presenta en general como enemigo de la violencia (prefiere la astucia), por una parte, y, por otra, como alguien capaz de manipular a las personas, de mentirles y engañarlas, para lograr los fines que se ha propuesto –aunque trate de crear mecanismos que, más tarde, compensen a las personas, y, en general, no dude de ayudar a alguien que ha recurrido a él en busca de socorro desesperado (por lo que Lincoln le dirá que procede como un “buen samaritano”).

En esta manera de comportarse de Michael influyen –y condicionan todas sus decisiones– tanto aquella condición siquiátrica que le ha sido diagnosticada –fruto de maltratos sufridos en su infancia, en particular el haber sido encerrado en pequeños ambientes completamente oscuros, una forma de castigo que su padre, Aldo Burrows (Tony Denison) usaba con él¹¹⁷–, por la que registra con precisión todos los detalles de cualquier lugar en el que se encuentre, como un alto cociente intelectual (IQ) y una buena memoria; su creatividad es incuestionable, pese a las dudas que suscitan sus prolijos planes de fuga –en cuanto sean viables y él mismo los reajuste cuando se presentan obstáculos que impiden llevarlos a cabo como están trazados–, pero, al mismo tiempo, es diferente de los demás, y sus habilidades para relacionarse socialmente son más bien bajas –lo que, en otro orden, le favorece por cuanto, para decirlo de una manera cercana a la que él usa al ingresar a Fox River, no se mete con nadie y nadie se mete con él.

Incondicional para proceder a favor de su hermano Lincoln y su sobrino LJ, jugándose la vida en ello, desconfía de los demás aunque perciba que puede, y debe, contar con algunos de ellos, e incluso que ellos cuentan con él, lo que le impone ciertas obligaciones o deberes, en cuyo cumplimiento será riguroso.

fuga propiamente dicha, del escape de la prisión, es una genialidad exclusiva de Michael, quien a nadie la ha revelado; y mucho más para la cuarta, cuando los dos hermanos están, junto a Sucre, Sara y otros, al servicio de otros y bajo sus órdenes.

¹¹⁶ En la tercera temporada Lincoln ocultará durante cierto tiempo un dato clave a su hermano Michael, después de que ya no ha tenido otra opción que revelárselo, Michael lo acusará de haberle mentido y de haberlo utilizado: ‘Tienes algo en común con la compañía’, le reprochará. En el episodio décimo octavo, ‘VS’, de la cuarta temporada se muestra cómo las visiones opuestas de ambos hermanos sobre Scylla los han puesto a competir. En el vigésimo episodio, ‘Cowboys and Indians’, Christina Rose Scofield (Kathleen Quinlan) hará una revelación sorprendente... por la cual ella misma, después, reflexionará sobre ‘lo innato’ frente a ‘lo adquirido’ en las diferencias entre Lincoln y Michael...

¹¹⁷ En esta serie, la figura del padre tiene cierto peso, sobre todo durante la segunda temporada; la materna, en cambio, lo adquiere para la cuarta y última temporada –y para el tercio final de ésta–. Sin embargo, la presencia de Christina en la trama y en su desenlace es mucho más fuerte que la de Aldo, también porque Christina goza de un mayor poder. Otro ejemplo digno de análisis en cuanto a la tensión padre–madre nos parece la serie *Scandal* (Shonda Rhimes, 2012).

Descubre, sin embargo, el amor de y por una persona a la que inicialmente pensó solamente utilizar, la doctora Sara Tancredi (Sarah Wayne Callies) pero tanto el trastorno psicológico que él padece como las circunstancias por las que se ha convertido en prófugo hacen difícil que ella pueda confiar completamente en él. Dificultan, por un lado, que ella confíe en él, y, por otro, que él concrete la promesa de un lugar tranquilo para ambos: tendrán que seguir juntos en medio de tempestuosas circunstancias.

2.3.5. Al dialogar con prisioneros y prófugos

Mira con atención: hay mucho más que lo que te parece ver.

Y esto no solamente en el tatuaje de Michael Scofield: detrás del crimen por el que su hermano Lincoln ha sido condenado a muerte, detrás de los guardias y carceleros, detrás de los perseguidores, las fuerzas del orden, y los políticos, etc., lo oculto es mucho más que lo visto, presentado, expresado o manifestado.

Este es un avance en el proyecto de concentrarnos o enfocarnos en los detalles para lograr conceptualizar y comunicar lo que los discursos filmicos transmiten.

Otro avance tiene que ver con el hecho de percatarnos que, más allá de las decisiones, la determinación y los esfuerzos de un sujeto ético, su proceder e incluso su capacidad de elegir pueden estar afectadas por diversas circunstancias, tanto externas (presiones, por ejemplo) como internas o psicológicas (patologías o traumas, por poner dos casos). La psicología de los personajes nos revela algo más, muestra más que lo que alcanzamos a ver.

Un tercer paso se refiere a la problemática de la familia, de las relaciones familiares, del maltrato en el hogar, de la forma en que las actividades públicas o laborales de los padres pueden afectar y alterar las relaciones que tienen con sus hijos o entre sí.

En el plano de la estética, hemos podido afrontar ciertas cuestiones que la creación de una narración, de un relato, implican, basados en un texto que será un pretexto para otra producción que abordaremos más adelante: la *Poética* de Aristóteles –y vale tener en cuenta que en el apartado anterior nos referimos a Platón–.

También se ha hecho evidente algo más sobre la violencia: hemos distinguido la legítima de la ilegítima –en el plano conceptual– pero vemos de qué modo y en ciertas circunstancias la línea entre ambas es bastante sutil: no toda violencia “legal” –es decir, resultado de la acción, por ejemplo, de fuerzas del orden– es legítima ni toda violencia al margen de la ley –por poner un caso, subversiva– es ilegítima. Hemos tenido que mirarla en un medio donde la violencia no es el

último recurso sino que se muestra como un recurso más, entre otros –y, eventualmente, como el mejor de los recursos–.

Violencia legítima e ilegítima, espiral de violencia: Parecería que salir de ese círculo de violencia es, finalmente, escapar, liberarse: la luz se identifica con la paz también exterior, del ambiente y de las circunstancias. ¿Habrá que reconocer a Michael Scofield como el líder y el guía que finalmente los condujo fuera de la caverna?

2.4. Tras escudriñar el trasfondo: breve síntesis de cuestiones

Solía proponer a los alumnos el ejercicio de entrevistar a un filósofo o profesor de Filosofía, con la finalidad de que encontraran esta disciplina –en cursos de Introducción a la misma– como algo vivo y cercano, incluso como una opción profesional a la que ciertas personas se dedican y de la que viven.

Al situarnos en un curso que recurra a filmes para acompañar la enseñanza de la Filosofía parece ser más interesante entrevistar a los estudiantes planteándoles: ¿qué es el cine para ti? ¿Qué es la televisión? ¿Qué diferencias hay entre el cine y la televisión? ¿Qué tienen en común? ¿Qué son para ti las películas? ¿Qué cuenta, de qué trata, tu película y/o tu serie de televisión favorita(s)? ¿Cuán lineal es el tiempo en esa película y/o serie? ¿Cuán ‘lleno’ está –es decir, cuánta continuidad tiene lo que ahí se ve, se cuenta, se representa? Ese tiempo, ¿hasta qué punto se corresponde con el tiempo como tú lo vives o experimentas –si quieres, con el tiempo de tu reloj: compara (la duración de) una hora de tu vida con una hora de esa película y/o esa serie–? ¿Podrías tú tener un lugar, un papel, en dicha película o serie? ¿Por qué, y/o cuál sería ese papel? Lo que la película y/o serie presentan, ¿podría suceder en esta ciudad donde vivimos, o en algún otro lugar de nuestro país? ¿Por qué, y/o de qué manera?

Como se trata de una entrevista, no hay respuestas erróneas, equivocadas o incorrectas: lo que se aprecia es el esfuerzo honesto por tratar de responderlas.

Estas y otras preguntas ayudarían al estudiante a conceptualizar, más allá de lo que ve, algunos aspectos de esos universos que las producciones audiovisuales le presentan, y serían ocasión de que reflexione sobre su condición de espectador, de vidente.

Adicionalmente se le plantean preguntas sobre elementos filosóficos como el tiempo¹¹⁸, el espacio, las circunstancias –o la circunstancialidad–, la credibilidad –realismo,

¹¹⁸ La cuestión del tiempo, o del manejo del tiempo como recurso narrativo (recuérdese el segundo de los *Estudios sobre cine*, de Deleuze), es evidente en *El violín rojo* y muy claro sobre todo en la primera temporada de *Prison Break*. En cuanto a *El guardián de las palabras*, es clave aunque, quizá, no tan explícito: ¿cuánto tiempo está inconsciente Richard Tyler en la biblioteca? Esto quiere decir, ¿cuánto tiempo dura su aventura?

veracidad, verosimilitud, etc.– que también se aplican a nuestro mundo y sobre las que filósofos y corrientes o escuelas filosóficas han reflexionado al buscar explicar desde esa perspectiva totalizadora, con argumentos racionales, radicales y sistemáticos, la realidad en que vivimos y/o nuestro modo de vivir en esa realidad.

Son temas que han aparecido en las producciones abordadas en este capítulo: coinciden en cuanto al esfuerzo realizado por sus protagonistas, a los sacrificios personales que sin mayores dudas cumplen, valiéndose, al mismo tiempo, de los mejores medios a su alcance –o buscándolos– para lograr un fin que se han propuesto; esfuerzo y sacrificios que, además, los vuelven mejores pero han implicado, siempre –aunque en cada caso de una manera distinta– vencerse a sí mismos, superarse. Pese a las tan diferentes circunstancias, es algo que tienen en común Charles Morritz, Richard Tyler¹¹⁹ y Michael Scofield, lo cual resulta relevante en cuanto al enfoque ético que se vio conveniente.

Desde este enfoque, cabría y convendría que, frente a la producción audiovisual de su preferencia, el estudiante se pregunte sobre la cuestión de la violencia: ¿cuánta violencia hay en esa producción? ¿De qué tipo es esa violencia? ¿Con cuánta ‘normalidad’ se la presenta o representa –esto es, cuán aceptable o justificada resulta dentro del universo filmico–? ¿Guarda alguna relación –y, de ser el caso, cuál– con el poder –con el ejercicio del poder, con instancias de poder, etc.–? En ese sentido, ¿es una violencia legítima –o, al menos, legal (respaldada por la ley, con el apoyo de un marco jurídico)–, quizá conservadora, o es más bien irregular, acaso subversiva?

Para responder sobre todo a las primeras preguntas el estudiante podría realizar un conteo, similar al inventario que se presentó páginas atrás para algunos episodios de *Prison Break*, respecto de los golpes, los combates o enfrentamientos, las armas, los disparos, las heridas, los asesinatos, etc., presentes en la película o serie que eligió: un ejercicio de ver mejor, más a fondo, quizá de mirar lo que probablemente antes solo veía pasar –lo que antes solamente percibía en cuanto le era mostrado y tal como le fue mostrado–.

(duración que solo podría ser tiempo interior), y, por lo mismo, ¿en cuánto tiempo cambia? –una situación de conversión o transformación que sería más intensa cuanto menor sea la duración temporal por la que nos hemos preguntado.

¹¹⁹ También se podría dudar de si este personaje realiza esfuerzos y sacrificios: ¿solo se deja llevar? Aunque fuera así, ese dejarse llevar, en su caso, implicaría esfuerzo y sacrificio por el salir de su mundo de temores que se respaldan en certezas estadísticas para tomar riesgos porque otros, o las circunstancias, así lo exigen. Pero, además, Richard aprende y va tomando decisiones... como la de, a solas y después de salir de la biblioteca, cumplir el reto que evitó, del que huyó cuando otros chicos se lo pidieron o exigieron de camino a la ferretería, antes de la tormenta por la que se refugió en la biblioteca.

Al preguntarse contra quién se ejerce esa violencia, o quién ejerce esa violencia, es probable también que surja la problemática de la representación del otro, sea el extranjero, el ajeno, el distante o el distinto, o, incluso, simplemente la mujer, el homosexual, el obrero: ¿cómo son presentados estos otros? ¿Cuán justa, o neutral, es esa mirada? O, ¿está cargada de prejuicios? ¿Cuáles? En ese sentido, ¿son todos iguales en el universo filmico, o hay algunos excluidos, marginados, “inferiores”?

Si a esto se suman, en la medida de lo posible, preguntas sobre factores estéticos y elementos artísticos¹²⁰, sobre la forma de proceder de los personajes, en especial de aquellos con mayor presencia en la historia o si, en general, cuyo desenvolvimiento pesa más que la trama –historia o argumento– en la producción¹²¹, entre otras opciones, para terminar con cuestiones relativas al mensaje¹²² habremos facilitado un proceso en el que, desde una situación o vivencia propia, el estudiante tendrá la experiencia de la posibilidad de pasar de lo meramente visto –quizá para disfrute o distracción, no más– a una elaboración racional, conceptual, consciente, en la cual, además, él mismo asume el desafío y puede asumirse como desafiado, como alguien a quien se ha propuesto un reto.

En todo caso, parece mejor formular las preguntas sobre el mensaje –más generales– al final, pues las otras exigen diversos acercamientos al filme o la serie, con lo cual el estudiante deja de ver aquello que simplemente le es mostrado (aquello que, por decirlo de otra manera, quieren que él vea) para empezar a mirar ya no solo con sus ojos sino con su razón, con su capacidad de análisis. Se trata de una inversión del esquema más tradicional, que empezaba con el mensaje y luego trataba de ver cómo otros elementos estaban al servicio de ese mensaje.

Este tipo de preguntas, y muchas más, pueden formularse frente a cualquier filme que se utilice sobre todo en cursos de Introducción a la Filosofía y, de modo más especial, en aquellos dictados a nivel de Bachillerato. Incluso, y más allá de las necesarias exigencias de estándares y normalización relativas particularmente a la evaluación en esos cursos (como en cualquier otro)

¹²⁰ Relativas, por ejemplo, a la belleza de la narración, los logros de la representación, la armonía en el universo filmico; el peso de diversos ingredientes en la composición de la obra –por ejemplo, ¿son más gravitantes los personajes que la trama, o viceversa? ¿Cómo se integra la composición visual o pictórica –paisajes, escenarios, ángulos, perspectivas y tomas– en el filme? ¿Y la música o, en general, el sonido?

¹²¹ Preguntas al estilo de ¿cuán racionalmente actúan los personajes? ¿Qué otras motivaciones los impulsan? Estas motivaciones, ¿son creíbles por lo menos? ¿Son, acaso, patológicas? En ese sentido, ¿cuán humanos son los personajes? ¿Qué tienen de positivo –cuáles son sus méritos y virtudes, sus fortalezas– y qué de negativo –cuáles son sus defectos y debilidades–? Nuestra mirada, respecto de cada uno de ellos, y su mirada frente a cada uno de los otros, ¿se centra más en lo positivo o en lo negativo? ¿En qué consisten el reconocimiento, la autoestima, la depresión? ¿Cómo nos son presentados los personajes?

¹²² Las que suelen parecer y quizá resultar más relevantes o, al menos, más aptas para motivar el debate: ¿qué trata de comunicar una producción? Y este mensaje, ¿tiene alguna relevancia para nuestra vida? ¿Qué valores puede poner en juego, o en crisis, este mensaje?

nos parece que esto abre un espacio para la elección individual y creativa de cada uno de los estudiantes: podría no ser necesario que siempre, todos, vieran las mismas películas sino que algunas podrían ser diferentes, resultado de una elección individual: el producto de la actividad didáctica se centraría no en el objeto facilitador del aprendizaje (el filme, la producción audiovisual) sino en la reflexión guiada, mediante esas preguntas, sobre tal objeto. Bastaría que el estudiante responda con una base sólida –clara y suficiente– en lo que vio, y con los argumentos adecuados, a las preguntas, y seguro este aprendizaje conectado a algo elegido por él será, si no más fructífero –en cuanto, al menos, más duradero–, por lo menos más agradable¹²³ que aquel en el se le han impuesto o están establecidos aquellos objetos facilitadores del aprendizaje¹²⁴.

Por otro lado, las reseñas incluidas, acaso con demasiados detalles, en este capítulo muestran cuán diferente es ver una película de analizarla, de leer un discurso filmico, de buscar en un filme elementos relevantes para usarlo como apoyo motivador de reflexiones filosóficas dentro de un curso. Lo segundo toma un tiempo bastante mayor –tégase en cuenta que estas reseñas son apenas una síntesis–, lo que el docente deberá tener en cuenta al planificar su dedicación previa a un período de clase, según la estrategia que hemos usado y propondremos, más adelante, para usar películas en cursos filosóficos.

Aunque resulte totalmente ajeno a la intención de estas reflexiones –y, de hecho, sea inesperado– quizá uno de los frutos más interesantes que nos podría revelar el acercamiento a este primer grupo de filmes se relaciona con la opción de utilizar películas nacionales, producciones ecuatorianas, para acompañar cursos de Filosofía. En efecto, también en estas

¹²³ Simón Mario Gómez (1991, p. 479) indica –siguiendo a Uhía y Ángel– que los medios audiovisuales “1. Son suplemento a bases concretas para el pensamiento y facilitan el significado del vocabulario. 2. Tienen un alto grado de interés para el alumno. 3. Hacen más perdurable el aprendizaje. 4. Ofrecen experiencias reales que estimulan la autoactividad. 5. Desarrollan una continuidad o visión de conjunto para los temas; este es el caso especialmente del cine. 6. Contribuyen a la adquisición del vocabulario y a la precisión en el significado de los términos. 7. Proporcionan experiencias que no serían posibles en el aula, y así dan eficiencia, interés, variedad y emotividad al aprendizaje.” El punto número cinco tiene que ver con lo que nosotros hemos llamado ‘universo filmico’, y creemos que el análisis de ese (micro)universo invita a analizar nuestro universo, y facilita tal análisis; el séptimo punto es, quizá, el más relevante. Añadiríamos otro factor, y es que las películas y las series de televisión tienden a crear simpatías y antipatías entre el espectador (en nuestro caso, el estudiante) y sus personajes que son más fáciles de explicar o conceptualizar por la ‘objetividad’ de esos personajes, y que tales explicación o conceptualización son relevantes para el autoconocimiento –es decir, la capacidad de conocerse a sí mismo, de definirse como uno mismo y de caracterizarse con determinados rasgos, valores, opciones, preferencias, gustos, etc.–.

¹²⁴ Uno de los ejercicios más audaces, de mi parte, en esa dirección fue establecer en algún curso un componente, dentro de aquellos que dejaban un mayor margen de libertad al momento de evaluar, al que llamé ‘Proyecto creativo personal’ y que consistía en que cada estudiante concretara algo de su creación y de tipo artístico (poema o colección de poemas, cuento, video corto, colección de dibujos o fotografías, pintura o escultura) en lo que debía reflejarse alguno de los temas del curso, o de las conclusiones o inquietudes propias del estudiante conectadas con la asignatura. Resultó muy llamativo cómo la mayoría de alumnos trabajaron mucho más serio, intenso y profundamente en este proyecto que en otros elementos más formales de evaluación.

cintas, o en series con el sello de lo nuestro¹²⁵ –de lo nacional–, deberíamos poder rastrear y encontrar cuestiones filosóficas, contenidos que nos motiven a reflexionar con espíritu crítico, con cierta sistematicidad, buscando radicalidad y profundidad, desde una perspectiva de totalidad, sobre los temas, las situaciones, las relaciones, la condición humana y, en general, los rasgos del universo que cada filme presenta, con una ventaja adicional que tiene que ver con el hecho de que se hacen desde, y dentro de, un entorno que conocemos –¡por lo menos paisajes que pueden sernos familiares, a los que podemos llegar, y ciertas expresiones lingüísticas que manejamos mejor: las apreciamos más cabalmente!– y que nos re-presentan (nos lo vuelven a presentar) aunque fuera solamente con otro ángulo (la perspectiva, el enfoque, el plano, la luz... todo aquello elegido por el director para lograr, de un modo artístico, determinado efecto) que puede resultarnos insospechado y, por lo mismo, desafiar incluso nuestra familiaridad con él. En cierto sentido, diríamos, estas producciones –las ecuatorianas– podrían (¿deberían?) ponernos en entredicho, invitarnos a (auto)cuestionarnos.

¹²⁵ Aunque hayan sido catalogadas como telenovelas, nos parece que algunas producciones de finales de la década de 1980 y primeros años de la de 1990 son, más bien, series o incluso miniseries. Recordamos aquí *El ángel de piedra*, producida y presentada por Ecuavisa en 1989 –aproximadamente novecientos minutos distribuidos en veintidós episodios (cerca de los entre quince y veinte que suelen constituir una temporada de las series televisivas norteamericanas, de modo que se presentaba un episodio semanal –y no, como en las grandes telenovelas producidas en México, Venezuela, Brasil y Colombia, cinco episodios por semana durante más de veinte semanas para un total que supera el centenar de capítulos–); *La jaula* que el mismo canal presentó un año después, en 1990 –producida por Caracol Colombia pero dirigida por César Camigniani, quien estuvo a cargo también de la serie antes mencionada (hay quienes consideran a Camigniani uno de los grandes promotores de las producciones audiovisuales ecuatorianas, en las cuales ha participado más –¿y con mayor éxito?– como director y productor que como actor); *Una mujer*, cuyos veinte episodios dirigió Paco Cuesta en una producción para el mismo canal, Ecuavisa, en 1991; *Zámbara*, producida y proyectada por Teleamazonas ese mismo año; *Los Sangurimas*, una adaptación de Carl West a la obra original de José de la Cuadra, producida y presentada también por Ecuavisa en 1993. Algunas de estas producciones determinaron la carrera no solo de actores y actrices sino también de compositores musicales e intérpretes, cantautores. Sería interesante evaluar qué pasó con este tipo de producciones –series para televisión– luego, quizá contrastándolo con la evolución que, en cantidad y calidad, tuvieron las producciones cinematográficas, de películas: en 1989 Camilo Luzuriaga presenta *La Tigra*, basada en la obra de José de la Cuadra; el mismo director concretará la versión cinematográfica de *Entre Marx y una mujer desnuda*, a partir de la novela de Jorge Enrique Adoum. Hay versión cinematográfica de otra novela clave de nuestra literatura, *Cumandá* (Camigniani, 1993), de Juan León Meza, y una adaptación para televisión de la novela de Jorge Icaza *El chulla Romero y Flores*, concretada por Carl West. En 1999 Sebastián Cordero presentó *Ratas, ratones y rateros*, filme que obtuvo algunos premios internacionales, igual que su filme *Crónicas*, de 2004. En 2006 Tania Hermida llegó a la pantalla grande con *Qué tan lejos*, que rápidamente se convirtió en la segunda película nacional más taquillera –detrás de *La Tigra*–. Solamente por mencionar ciertos hitos: luego vendrán *Prometeo deportado* (Fernando Mielles, 2010) y *Atus espaldas* (Tito Lara, 2011). El anexo # 1 de este trabajo recoge información de la IMDb sobre películas ecuatorianas.

CAPÍTULO 3

LA FILOSOFÍA SALPICA LA PANTALLA

(o ALGO MÁS DE FILOSOFÍA EN VARIOS FILMES)

Como habíamos anunciado, en este capítulo se abordará películas del segundo grupo que hemos caracterizado en la gráfica dos del capítulo uno de esta disertación. Se trata, según quedó expuesto, del grupo más difícil de caracterizar, un grupo “intermedio” que se sitúa entre todas las películas y aquellas expresa y hasta académicamente filosóficas. Reseñaremos tres, por una mera cuestión de simetría con el capítulo anterior y porque consideramos que es un número suficiente como para ver de qué forma esta clase de filmes puede ayudarnos, y cómo conviene abordarlos.

Se ha hecho evidente que toda película tiene un contenido filosófico en particular porque siempre construye, crea y representa un universo que, como tal –como entidad– requiere una explicación, suscita preguntas, puede ser cuestionado –así como el proceso mismo de su creación y el resultado final de tal proceso (la reacción, podría decirse, del público –o, al menos, la mía como espectador–), fuera de aquello que se refiere al contenido de ese universo.

¿Qué queremos decir con películas que “abordan problemas filosóficos”? A las explicaciones dadas en el capítulo uno, podemos ahora –tras haber recorrido el primer grupo de películas– añadir que se trata de filmes en los que algún elemento específicamente filosófico entra a formar parte –y parte bastante sustantiva, si es que no esencial– del universo filmico: de la trama o historia, de algún personaje o las relaciones entre personajes, del ambiente general del filme. Algo de corte filosófico es al menos una de las partes que sostienen o completan el universo filmico, el cual, sin ella, no sería el mismo –o, quizá, ni siquiera sería–. Y decir algo “de corte filosófico” o algo “específicamente filosófico” implica no solo una cuestión que haya sido abordada por los filósofos, dentro de la filosofía y sus temas o su historia, sino, además, que esa cuestión, en el filme, es presentada o representada de una forma cercana a aquella como los filósofos, o la filosofía, la abordaron.

Un criterio bastante sencillo y verificable, del que nos hemos valido para seleccionar estas películas, tiene que ver con el hecho de que hay –se presenta o se menciona– un

filósofo¹²⁶ o una obra filosófica durante el filme. A veces encontrar esto exige prestar atención al detalle, quizá a un detalle (una toma, un instante si se quiere) de la película, pero es un rasgo que permite, por ejemplo y según vimos –en la página quince (nota 38) y en la página veintidós de esta monografía–, incluir a *Matrix* (o, por lo menos, a la primera de la saga) en esta categoría de producciones audiovisuales; tenemos razones para no usar este filme –el único mencionado en los programas de Filosofía para el Bachillerato en nuestro medio– en este apartado (las enunciaremos en un momento más adecuado), exigencia que es de por sí formativa en el sentido de buscar algo más allá de lo, diríamos, “ordinariamente” visto o mostrado, pero que tiene la ventaja de evitar, al menos en un nivel introductorio, la búsqueda de alusiones o el uso no explícito de categorías filosóficas para abordar temas o contar historias¹²⁷ –búsqueda, por otro lado, deseable y que ojalá se alcanzara, al menos en otros niveles más avanzados de estudios filosóficos–.

Y, sin embargo, para distinguir las del tercer grupo de películas, hay que añadir que estos filmes no tratan ni sobre un filósofo ni, exclusivamente, sobre una tesis –un problema o una cuestión– filosófica: lo filosófico, tal como lo hemos descrito, se integra en el mundo del filme, y es parte constitutiva, quizá incluso medular de él, pero **no es** la totalidad del filme sino que, diríamos, tiene su espacio en ese mundo o universo. En este grupo de películas hay ‘algo más’ de filosofía, pero no todo es filosofía.

3.1. David Gale, filósofo

*“Pasamos la vida tratando de detener la muerte.
Comiendo, inventando, amando, rezando, peleando, matando
Pero, ¿qué sabemos en realidad de la muerte?
Que nadie regresa. Pero hay un instante en la vida,
un momento, en el que nuestra mente sobrevive a sus deseos.
a sus obsesiones. Cuando nuestros hábitos sobreviven a
nuestros sueños. Y cuando nuestras pérdidas...
Quizá la muerte es un regalo.”*
(David Gale en *La vida de David Gale*,
Alan Parker, 2003, 1:30:06 a 1:30:57)

El profesor David Gale (Kevin Spacey), ¿enseña (comunica) más, o mejor, la Filosofía cuando explica –con chispazos de humor respecto de los deseos (sueños o

¹²⁶ Lo que, además, soluciona la cuestión referente al uso del tipo de películas que abordaremos en este y el siguiente capítulo: independientemente de las elegidas para empezar –véase la nota diez en la página tres (introducción) de este trabajo–, podemos decir: ‘como es un curso de Filosofía, estamos haciendo filosofía, ahora veremos filmes sobre filósofos’.

¹²⁷ Más adelante veremos cómo en las tres primeras producciones de la saga *Indiana Jones* hay un uso no explícito de cierta perspectiva para comprender la Filosofía de la religión.

aspiraciones) que podrían tener los estudiantes– a Lacan en el aula (20:15 a 22:20)¹²⁸, cuando debate con el gobernador Hardin (Michael Crabtree) sobre la pena de muerte en televisión (35:15 a 38:15)¹²⁹; cuando –ebrio– va por la calle diciendo cosas sobre Sócrates, Platón o Aristóteles –treinta minas o monedas de plata, Judas Iscariote, Jesús y Judas Tadeo– (52:50 a 54:20)¹³⁰, o con lo que, finalmente, termina por hacer con su vida (vida que, al parecer, se había perdido –o echado a perder– por un error que le llevó a ser acusado con las consecuentes disolución de su familia y extinción de una “prometedora” carrera académica)¹³¹?

Y, si no fuera filósofo –si su profesión hubiera sido cualquier otra–, ¿habría tenido la misma motivación para hacer eso con su vida? Otras motivaciones, ¿le habrían llevado a hacer lo mismo? ¿O es la visión que la filosofía –su condición de filósofo– le ha dado sobre sí mismo, sobre su vida y sobre la realidad que le rodea lo que, finalmente, determina su elección?

Estas son algunas de las preguntas que tuve cuando, hace diez años, vi por primera vez este filme, que posteriormente llegó a ser el que más he usado en diversos cursos.

Si bien el título podría desconcertarnos respecto de la presencia de este filme en este grupo de películas pues, podríamos objetar, se trata de la vida de un filósofo, ¿y no habíamos dicho que estas biografías forman parte del tercer tipo de películas?, por un lado, respondemos, este filósofo es un personaje de ficción –y, en ese sentido, no es un filósofo, ni la historia de la Filosofía ni las academias filosóficas lo considerarán como tal, o, más allá de algo que, autoreferencialmente, se menciona en el filme y acabamos de citar (nota 185), ¿qué obras ha escrito y publicado?, ¿dónde las puedo encontrar, conseguir, leer?, y,

¹²⁸ La secuencia puede verse en Peñalosa, 2011, recuperado 6-febrero-2013; con el título “¡Lacan en Hollywood!” Francisco Abelenda (2009, recuperado 6-febrero-2013) escribe algunos apuntes –incluyendo una transcripción de la escena, en español e inglés.

¹²⁹ En el programa “*Batter’s Box*”. La escena se encuentra en Ruben17cba, 2011 (recuperado 6-febrero-2013), y una recreación de la misma, también en español, en Álvarez & Lázaga, 2009 para el curso Tel-439, Producción Avanzada, de la Universidad del Sagrado Corazón; recuperado 6-febrero-2013.

¹³⁰ Lo que he visto en Degustibus42, 2011, recuperado 6-febrero-2013; la escena, según confesión del director, fue algo improvisada y no incluye extras (IMDb, recuperado 7-feb-2013).

¹³¹ “Él es todo un intelectual. De los mejores de su clase en Harvard. Recibió la beca Rhodes. Es profesor desde los 27. Publicó dos libros. Es un semental académico” indica Zack Stemmons (06:54 y siguientes), quien, a la mañana siguiente, mientras espera a Bitsy Bloom para desayunar, tiene en sus manos y lee una obra de Gale titulada *Agotamiento dialogístico (Dialogical Exhaustivity)* (10:04) por lo que afirma “El sujeto es un genio”. Adicionalmente David Gale empieza su narración a Bitsy Bloom recordando que fue “director de Filosofía en la universidad” (20:57). La calidad académica de Gale es reconocida también en una entrevista con otro académico (52:50ss), con quien Gale trata de concretar otra posibilidad de trabajo: “sus antecedentes son brillantes” le dice.

por otro, más allá de lo que el título diga, ¿es este filme la biografía de dicho filósofo? ¿No trata, más bien, de la muerte, vista como un asesinato, de Constance Harraway (Laura Linney) y la posterior condena a muerte, como consecuencia de tal crimen, para Gale? ¿No abarca solamente cuatro días de la vida de Gale –o, a lo mucho, fragmentariamente y por medio de los recuerdos, media docena de años de su vida–?

3.1.1. El universo de *La vida de David Gale*

Caracterizada como una película de suspenso¹³², esta realización del director Alan Parker¹³³, producida en el 2003, se mueve en dos niveles o líneas de tiempo: (1) el de los sucesos que se dan durante los tres días que tiene Bitsey Bloom (Kate Winslet) para entrevistar al condenado David Gale, y el día posterior (“cuarto día”), y (2) el de los eventos que el entrevistado evoca durante la concreción del reportaje.

La entrevistadora, inicialmente convencida de la culpabilidad de Gale, se ve envuelta en una muy calculada dosificación de elementos materiales que, por encima de la narración –o la personalidad– del prisionero¹³⁴, le obligan tanto a replantear su postura como a involucrarse en el caso mucho más allá de lo que la cobertura del suceso, de la noticia, implica para una periodista profesional.

Uno de esos elementos materiales, que merece especial atención, es un video. Una de las cuestiones centrales, la pena de muerte y el lugar, la comunidad, pequeña y rural, de Austin, Texas¹³⁵.

3.1.2. La violencia en *La vida de David Gale*

En primer lugar, el eje de la película, el acontecimiento decisivo en torno al que se estructura todo el universo fílmico, es lo que recientemente se denomina un *femicidio* –o *femicidio*–. neologismo usado para referirse al asesinato, evitable, de una mujer en razón

¹³² “Suspense Drama Thriller” según Universal Studios, recuperado 17-febrero-2013. La IMDb también la presenta así, le otorga una puntuación de 7,5/10 y un *metascore* de 31/100–a las 420 reseñas de los usuarios y las 139 de los críticos, el sitio añade un *metascore* de 35/100; en Metacritic.com el filme tiene una puntuación de 6,5/10 por parte de los usuarios–.Tuvo tres nominaciones, indica la IMDb, y el sitio al que nos remitió indica que tiene el vigésimo lugar entre las películas más compartidas en 2003, y el puesto número 79 entre las más discutidas del mismo año.

¹³³ Quizá este director inglés sea más conocido por *Fame*, *Mississippi Burning*, *Evita* o *El expreso de medianoche*, en mis primeros años como docente asigné como tarea a un grupo de estudiantes asistir a una proyección de su película *Pink Floyd – The Wall* (1982), en particular por esa visión crítica en *Another Brick in the Wall*: ‘We don’t need no education / We don’t need no thought control...’ Sight, 2011, recuperado 2-abril-2015.

¹³⁴ Aunque las preguntas sobre si hubo algún vínculo afectivo entre Bloom y Gale, o sobre la forma en que él tocó el corazón de ella, si es que lo hizo, son válidas, podemos dejarlas abiertas para el debate.

¹³⁵ Una comunidad donde “imperan el fundamentalismo protestante: hay más iglesias que Starbucks”, anota Bitsey Bloom; su colega, compañero en la misión de entrevistar al condenado a muerte David Gale, el periodista Zack Stemmons (Gabriel Mann), acota “Pues hay más prisiones que Starbucks” (11:46 a 11:52).

de su género y, en ambos sentidos, fruto de algún tipo de violencia institucionalizada o generalizada –en cierto modo, socialmente aceptada o asimilada– contra la mujer¹³⁶.

La víctima es Constance y la comunidad de Austin está conmocionada pues, al parecer, fue asesinada por David Gale, luego de que él abusara, o se aprovechara, sexualmente de ella. El profesor Gale ya enfrentó una acusación de abuso sexual por parte de la estudiante Berlin (Rhona Mitra), que fue alumna suya; se lo ha visto deambular ebrio por las calles de la ciudad y, al parecer, la noche en que ocurrió el crimen, estaba bajo los efectos del alcohol. Gale colaboraba con la profesora Harraway como activista contra la pena de muerte en *Death Watch*, hasta que –precisamente por su adicción a la bebida– ella tuvo que pedirle que se retirara de la organización.

La muerte de Constance Harraway ha quedado recogida en un desgarrador video que registra toda la angustia de la mujer, desnuda y esposada, al ser víctima de asfixia por una funda plástica atada a su cuello y que cubre su cabeza; en su estómago se encontró la llave de las esposas¹³⁷.

Cuando se acerca la fecha de la ejecución de Gale, defensores y detractores de la pena de muerte se congregan y se enfrentan, al menos verbalmente, fuera de la cárcel¹³⁸.

Estos dos elementos son mostrados, vistos, a través de televisores: la muerte de Constance en casetes de video, la presencia de manifestantes por las transmisiones en vivo y en

¹³⁶ En Ecuador se ha debatido la inclusión del *femicidio* como un delito en el Código Penal, cosa que se ha dado en Bolivia e igualmente se discute o ha sido planteada en Argentina y Guatemala, por lo menos: una forma de evitar los excesos de un machismo que algunos piensan caracteriza a las sociedades latinoamericanas. Un ejemplo para tener en cuenta la dimensión del fenómeno la publicación de Gómez, C. I., recuperado 10-abril-2015.

¹³⁷ El método de la *Securitat*, precisará David Gale (46:30 ss) ubicándolo históricamente e indicando que lo había mencionado en un artículo que él publicó, aunque la fiscalía nunca lo supo –pues habría agudizado las sospechas sobre él.

¹³⁸ Tanto en el uso del video (una filmación en vivo modificada –o, al menos, recortada pero de tal manera, en tal punto, que parece completa, como si empezara o terminara con lo que muestra, y lo que muestra fuera todo lo que sucedió–) como en la presentación de quienes se han congregado para manifestar su opinión (aprobación o respaldo, desaprobación o rechazo) a la ejecución del condenado a muerte, se aprecia cómo este filme incorpora lo que Ramón Carmona llama “estrategias diferenciadas de producción de sentido” (Carmona, 1993; p. 37), categoría que le resulta útil para distinguir el documental de la ficción y a la que ha llegado tras reflexionar sobre la dicotomía entre “imagen de la realidad” y “realidad de la imagen”, lo que completó considerando algunas características físicas (fisiológicas) de la visión –del acto de ver, de captar a través del ojo, ciertas relaciones entre imagen, cultura y percepción y entre imagen y sentido, para llegar a la *serialidad* –el presentarse en serie– como característica de la imagen cinematográfica. Otro elemento afín es el uso de imágenes de televisión, transmitidas o no por reporteros, en vivo o diferidas, pregrabadas, durante la película. Una reflexión que el autor acora con la idea de McLuhan de que “el cine nos permite enrollar el mundo real en un carrete para poder desenvolverlo luego” (la referencia a Marshall McLuhan, *La comprensión de los medios*, México, Diana, 1968) y con la noción, propuesta por Gubem, de “*cronopictogramas* cuya movilidad intrínseca dio lugar a la aparición de una *iconización del flujo temporal*” (las cursivas en el original; la referencia a Román Gubern, *El simio informatizado*, Madrid, Fundesco, 1987) –que nos guía a Deleuze inspirado en Bergson–... (Carmona, 1993; pp. 33-34).

los noticieros de los medios de comunicación; sobre todo el primer suceso será visto de manera reiterativa¹³⁹, como hemos anotado.

A esto se suman un vocabulario no muy refinado, en el que están presentes, aunque no abundan, las maldiciones, y el ingreso de Zack y Bitsey a la prisión, la primera vez, por los elementos que se muestran (las puertas y la forma en que se cierran, cercas de malla, alambre de púas) y que se tornan más crueles al contrastar los con la indiferencia que Duke Grover (Jim Beaver), de Relaciones Públicas de la penitenciaría de Huntsville, muestra frente a ellos y las medidas de seguridad¹⁴⁰.

3.1.3. La mirada sobre el otro en esta película

Además de las mencionadas Bitsey Bloom y Constance Harraway, son personajes femeninos en el filme la estudiante Berlin y la esposa de David, Sharon Gale (Elizabeth Gast): ¿cómo se las presenta, cómo son miradas? ¿Cuál, o cómo, es, respecto de todas ellas, la mirada en el filme? ¿Cómo nos las muestran o presentan? ¿Quiénes son, pues, estas ‘otras’?

El fortalecimiento y la difusión que las teorías feministas, en general, y su aplicación al cine, en particular, han experimentado hacen relevante algunas

¹³⁹ Incluso en una secuencia *sui generis* que registra la visita de Bloom y Stemmons a un extraño lugar llamado ‘Casa de muerte y museo de Gale’ (*David Gale Death House and Museum – See where it happened!* 43:04 a 45:33) –que es el lugar donde hasta su muerte residió la profesora Harraway–: fuera de la cuestión sobre dónde quedó la llave de las esposas con las que Constance estuvo maniatada mientras moría, la visita a esta casa no aporta nada a las investigaciones de la reportera. Al contrario, la idea de que un video en la cual la anfitriona y guía del lugar recrea los hechos tenga dos versiones, una más costosa porque a la mujer se le ven los senos, añade una gruesa pincelada de vulgaridad a algo que ya de por sí es grotesco (como se muestra todavía más con la ignorancia sobre la idea de ‘asesino serial’ que la guía aplica a Gale. 44:44, lo que Stemmons rectifica sin que a ella le importe: ‘Como sea (*Whatever*)...’, replicará...) además de reforzar nuestra percepción sobre un burdo afán de lucro; ahora bien, la transformación en espectáculo (que se da también frente a la ejecución del condenado: ‘informar’ primero sobre su última comida...) para que el público pueda disfrutar o deleitarse (!) –por lo menos distraerse (¿?)– con el recorrido revela cierta posibilidad de trivialización que, por un lado, es terapéutica en cuanto alivia el peso traumático que determinadas situaciones producen sobre la sociedad –o sobre un grupo social–, pero, por otro, lo hace a costa de olvidar la gravedad –la profundidad, la intensidad: lo que está en juego– de tales situaciones: provoca que se renuncie al análisis serio, al debate penetrante sobre los hechos para quedarse en la discusión sobre los detalles superficiales o circunstancias que rodean al evento en cuestión (lo que daría la razón a Giovanni Sartori). Tal enfoque podría ser una tentación, o una tendencia, fruto de la cultura de la imagen que tiene entre sus raíces más fuertes al cine. ¿Se trata de un intento de crítica a este aspecto vivencial del modo de ser urbano en los Estados Unidos? ¿Es, quizá, una nota de humor negro, acaso satírico, incorporada al filme? Un momento ácido que se vale de lo grotesco y lo vulgar, de ellos brota, en ellos se nutre y ante el que nos preguntamos: ¿hasta qué punto la recreación y reproducción (¡también mediática, comercial!) de una tragedia, disuelven su horror, su peso, su intensidad, el dolor que conlleva?

¹⁴⁰ Como al pedir que no se arroje monedas al estanque de agua en el jardín japonés, 16:26. A diferencia de *Prison Break*, el filme muestra muy poco sobre Gale en la cárcel –y nada sobre las interacciones que podemos presumir tiene con guardias y otros presos– pero las llamadas de atención a Bitsey, como visitante, para que permanezca sentada tienen un tono violento.

consideraciones sobre esas perspectivas para guiar nuestras reflexiones en torno a las mujeres que rodean a David Gale.

Ramón Carmona considera “otra mirada” para la construcción de sentido de los filmes, y se trata del discurso de género, lo que lo ejemplifica con dos comentarios: uno titulado *La feminidad como síntoma en Perdición –Double Indemnity* (Billy Wilder, 1944)–, en el que, basándose en este *film noir*, compara la *dark lady*, mujer–araña, seductora, mala, con la mujer–nodriza; y el segundo que, bajo el título *El falso happy ending como subversión del Modo de Representación Institucional en Dance, girl, dance* (Dorothy Arzner, 1940), aporta con reflexiones sobre la forma en que la obra de una mujer puede poner en cuestión el sistema socio–cultural que lo ha producido, basándose en análisis relativas a la función de la mirada en la sociedad patriarcal como origen o fundamento de un modelo hegemónico de representación (Carmona, 1993; pp. 252ss); en ambos estudios se ha referido a Laura Mulvey y su artículo de 1975 titulado *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (Mulvey, 1975)¹⁴¹, “piedra angular para la teoría fílmica feminista” (Carmona, 1993; p. 272), en particular por su propuesta de usar el psicoanálisis como arma política; de otro lado, en el segundo estudio alude a la propuesta de Claire Johnston de un “cine de mujeres como *contra–cine*” (Carmona, 1993; p. 273)¹⁴², y menciona tesis de Teresa de Lauretis y de Pam Cook.

Laura Mulvey es también un referente para la sección que se dedica a la “Teoría feminista del cine” en el capítulo cuatro, titulado *El psicoanálisis*, de la obra *Nuevos conceptos de la teoría del cine – Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*, que así mismo menciona unos modos, o prácticas, patriarcales, de un cine–sujeto masculino que fija la mirada del cine tanto desde sus deseos como desde el temor a la castración (Stam, Burgoyne, & Flitterman-Lewis, 1999, pp. 200-210). Francesco Casetti, en cambio, parte de la idea más precisa de que, en los años 70 del siglo pasado, “son muchas las intervenciones que denuncian la forma parcial y distorsionada en que representa a la mujer el cine al uso... Los filmes, americanos o europeos, comerciales o de autor, tienden a encerrar a los personajes femeninos en estereotipos fijos...; es necesario luchar para que el cine reconozca lo que las mujeres son y han sabido llegar a ser dentro de la sociedad” (Casetti,

¹⁴¹Disponible en USC – Importfolio y en Jahsonic, 2006, ambos sitios revisadas 10-mayo-2013, y en ASU; versión al castellano en Martínez-Collado, estas dos últimas páginas recuperadas en 31-marzo-2015.

¹⁴² La cita de Claire Johnston tomada del artículo “*Women’s Cinema as Counter-Cinema*” en Johnston, Claire (ed.) (1973) *Notes on Women’s Cinema*, Londres, SEFT.

2010; p. 252)¹⁴³; también mencionará a Doroty Arzner, Claire Johnston y Pam Cook pese a considerar que la oposición entre estereotipo y realidad es, frente a la fuerza del golpe crítico a la “ideología machista”, un camino que no puede llevarnos muy lejos; en todo caso, en este trabajo se amplía la visión sobre lo femenino (desde la óptica feminista) –o en torno a la teoría feminista del cine– con apuntes relativos a las dinámicas del placer y a la tensión entre diferencia e identidad, así como con reflexiones relativas a la experiencia femenina y apuntes sobre nuevas tendencias de investigación en esta línea (Casetti, 2010, pp. 251-266)¹⁴⁴.

De otro lado, Robert Stam apunta que la “intervención feminista” en el cine coincide con las dificultades que atravesaba “el ala izquierda de la teoría semiótica” al intentar amalgamar Althusser, Saussure y Lacan –además por una pérdida de prestigio del marxismo en el período posterior al Mayo del ‘68, que favoreció el surgimiento de “la nueva política de movimientos sociales” (Stam, 2001; p. 201)– pero lo arraiga en Virginia Woolf y Simone de Beauvoir y menciona varias películas de cine feminista, de la década de 1960, entre otros sucesos culturales que llevarán a las críticas de Molly Haskell¹⁴⁵ (Stam, 2001; p. 203), a las denuncias de Angela Carter¹⁴⁶, a las reflexiones de Laura Mulvey, Claire Johnston, Juliet Mitchell, Mary Ann Doane, Teresa de Lauretis y otras más –quizá igualmente importantes–, así como a un desarrollo del cine realizado por mujeres, a partir del cual Ruby Rich ha propuesto una “taxonomía experimental de categorías descriptivas” (Stam, 2001; p. 208)¹⁴⁷; pese a todo lo cual, la teoría feminista ha sido objeto de críticas por su énfasis en lo normal –que excluiría a las lesbianas– y lo blanco –que no miraría la especificidad de las mujeres negras–¹⁴⁸.

¹⁴³ Añade “los primeros documentales de mujeres sobre el universo femenino, el nacimiento de la revista *Women and Film*, la difusión del Women’s Film Festival, los encuentros periódicos de estudiosas” y los trabajos de Marjorie Rosen y Joan Mellen, ambos de 1973, y de Molly Haskell, de 1974.

¹⁴⁴ La obra de Carmona se enriquece con los dos ejemplos de comentarios mencionados hace poco, pero destina apenas dos páginas a la perspectiva feminista, mientras Casetti le dedica quince.

¹⁴⁵ “... En general, en temas de representación de la mujer, especialmente a través de estereotipos negativos – vírgenes, putas, vampiresas, descerebradas, *bollycaos*, cazafortunas, institutrices, chismosas, juguetes eróticos– que infantilizaban a las mujeres o las demonizaban o las convertían en exuberantes objetos sexuales”.

¹⁴⁶ “En el cine, ese prostíbulo de celuloide donde la mercancía puede contemplarse eternamente sin poder comprarse jamás, la tensión entre la belleza de las mujeres, que es admirable, y la negación de la sexualidad, que es el origen mismo de esa belleza pero que es al mismo tiempo inmoral, alcanza un *impasse* perfecto.” Carter, Angela (1978), *The Sadecian Woman and the Ideology of Pornography*, Nueva York, Harper & Row; citado en *ibidem*.

¹⁴⁷ Las categorías (validativa, de correspondencia, reconstructiva, medusiana y de realismo correctivo, que Stam caracteriza someramente) en Rich, Ruby (1998), *Chick flicks: Theories and Memories of the Finest Film Movement*, Durham, NC, Duke University Press.

¹⁴⁸ Una diferencia de grado en cuanto a significaciones nos permite ser aquí más concretos que cuando formulamos preguntas afines al tratar sobre *El violín rojo*. Esta diferencia, sobre la que volveremos, se muestra también en cuanto a las cuestiones de corte ético.

Volvamos a *La vida de David Gale* y empecemos por Sharon Gale: Zack Stemmons (07:00) dice sobre ella: “Mira a su esposa –se dirige a Bitsey Bloom–: es una verdadera Grace Kelly; su padre fue embajador en España”, con un enfoque que podría ser criticado por la perspectiva feminista: la mujer definida por su belleza física, por un lado, y, por otro, por lo que su padre ha hecho; en todo caso, ella se entera de la detención por violación de David, su esposo, mientras ella está en el aeropuerto esperando a que él la recoja (40:47) dice (2:01:31). Poco más (¡muy poco para su rol de esposa!) sabemos sobre ella; que, al parecer, tiene un amante en Barcelona y que en España estará, dedicada a su hijo, para la época de la ejecución de David Gale, de cuyos amigos recibirá una importante suma de dinero. Esta misma situación nos muestra que la relación de pareja entre David y Sharon Gale no es muy funcional, incluso antes de los sucesos que descarrilan la vida del personaje principal, el profesor de filosofía. Podríamos concluir que es una mujer muy independiente, que no se dejó atar por el matrimonio, o supo y pudo desatarlo cuando quiso.

Por su parte, Berlin aparece en el filme a los 20:45; camina rápidamente por los senderos pavimentados entre los jardines de la universidad; le acompaña, como sonido de fondo, la voz del profesor Gale, a quien, luego, nos remite la película que lo registra moviéndose en el aula, delante de un pizarrón con muchos apuntes, en la ya mencionada lección sobre Lacan. A los 22:09 Berlin ingresa, más bien ruidosamente, al aula, pero Gale no interrumpe su discurso; una compañera entrega a Berlin una comunicación; la clase termina, con el sonido del timbre, a los 23:06 pero la cámara, hasta tanto, se ha enfocado una vez más, brevemente, en Berlin. Luego de que todos los estudiantes se han retirado, y de unas tomas sobre el movimiento en gradas y pasillos, afuera del aula de Gale, vemos que Berlin se acerca al escritorio del profesor, se disculpa por el retraso, le hace notar que sabe que no va bien en la materia y le dice que está dispuesta a hacer cualquier cosa para aprobar, lo que reitera y recalca, ante la pregunta de Gale, quien, aproximándose lentamente a ella, le dice, pausadamente, que le pondrá una buena calificación, una excelente calificación, si ella, simplemente, estudia. Esta última palabra la dice prácticamente al oído de ella, esto es, con su rostro muy cercano al de Berlin (23:30 a 24:30).

En una fiesta esa noche, David Gale se entera por un colega que Berlin ha sido suspendida y “ha armado un escándalo”; mientras ellos conversan (28:40), Berlin aparece y pregunta si estaban hablando sobre ella; poco después, en medio de un intercambio de versos y actuaciones con humor cargado de referencias sexuales, Berlin, a quien hemos visto descorchar una botella, se sienta junto al profesor Gale, quien, poco después, sube las

escaleras –con cierta torpeza debido al licor– hasta el cuarto de baño, donde Berlin aparecerá para acercarse a él¹⁴⁹, decirle que no era la calificación lo que la preocupaba y pedirle que no la rechace, tras lo cual tendrán relaciones sexuales marcadas por cierta violencia, en parte motivada por Berlin (pues, por ejemplo, pide a Gale que le muerda el hombro) (31:15 a 34:15). En 40:25, a la mañana siguiente y luego del debate televisado con el gobernador, David Gale es arrestado por violación. El propio Gale detalla a Bitsey Bloom las pruebas que lo incriminaban: además de la mordida, partículas de piel suyas bajo las uñas de Berlin, la ropa de ella rasgada. Berlin retirará los cargos y saldrá de la ciudad¹⁵⁰.

¿Convierte esto a Berlin en una *dark lady*, en una *femme fatale* al estilo, tan criticado por la corriente feminista, de muchas películas? ¿Son válidas las explicaciones de Gale en el sentido de que, aunque abandonó la ciudad como si él fuera culpable y ella “no pudiera enfrentar el juicio”, lo hizo para “burlarse de la autoridad. Para mostrarles a los que mandan que ella era más lista. La venganza de una alumna” (41:03ss)? Volveremos a saber de Berlin solamente por una postal que, en una maleta procedente de Austin, llega a Barcelona, y que David Gale ha mencionado a Bitsey Bloom al final de su primera entrevista de dos horas.

Constance Harraway presenta muchos, y muy marcados, contrastes con Berlin: su enérgica consagración a una causa –la lucha contra la pena de muerte y a evitar que condenados a la misma finalmente la sufran–, incluso con cierto olvido o descuido respecto de sí misma –de su apariencia personal, por ejemplo–, en la cual está involucrada tanto afectiva como efectivamente; la determinación, muy firme, con la que exige a David Gale actuar dentro de ciertos parámetros, prepararse para el debate, superar sus debilidades –firmeza que, sin embargo, no excluye la capacidad de acoger y escuchar, con simpatía y comprensión, a su amigo, en diálogos que llegan incluso a un nivel tan íntimo como aquel en el que ella cuestiona la idea de “sexo por compasión” (la conversación empieza en 1:23:03 y se prolonga hasta 1:25:28¹⁵¹), intimidad y cercanía (confianza) que explica, o, al menos, hace creíble, el que juntos hayan concebido el plan que finalmente ejecutan para mostrar de qué modo, pese a la

¹⁴⁹ Se insertan tomas de la fiesta en la planta baja –donde se aprecia el exceso y el desperdicio, particularmente en cuanto a la comida, y es inevitable que nos llame la atención una pieza musical bailable, de corte latino, tropical– con tomas del encuentro y la relación sexual entre Gale y Berlin, en el baño de la planta alta. El único momento de sexualidad relativamente explícita (pues no muestra desnudos) en el filme.

¹⁵⁰ ¿Será hilar muy fino atribuir este modo de proceder de Berlin a esa frustración que Gale explica en su clase sobre Lacan? Aquella por la que (poniéndolo en palabras simples) el objeto deseado y su consecución no son tan placenteros como el deseo en sí mismo.

¹⁵¹ Una de las frases digna de análisis, en particular desde la óptica feminista, la dice Constance en 1:24:50: “Nos esforzamos para no ser vistas como objetos sexuales... y al poco tiempo ni siquiera nos ven”.

confianza de los políticos en la ley y los procedimientos policiales (en “*el sistema*”), es posible que un inocente sea condenado a pena de muerte—. ¿Representa Harraway, por contraste, la mujer–madre, o mujer–nodriza, otro estereotipo muy criticado por la corriente feminista?

Bitsey Bloom es un personaje todavía más complejo, quizá por su condición urbana y por su situación profesional, lo que se evidencia en las tomas que dan inicio al tiempo ‘presente’ de la historia, que avanzará hacia y durante la entrevista que Gale concede a la periodista –luego de una secuencia inicial que mostraría el ‘futuro’, el desenlace (como se retomará a partir de 1:54:06): los últimos ocho minutos con que Bloom cuenta para cubrir las más de tres millas que le separan de Huntsville desde el punto en el que ha dejado a Zack Stemmons para que haga las gestiones decisivas en vista de las pruebas encontradas– (02:30 a 06:10, cuando se menciona que estuvo en la cárcel por proteger a sus fuentes, situación que ocupó primeras planas, lo que parece importante respecto del reportaje como parte de su trabajo en *News Magazine Inc.*; hay una interesante alusión al tema de discriminación laboral en razón de su condición femenina). No se muestra como objeto de deseo, está consciente de su valía y se desempeña con soltura y seguridad incluso por encima de las dudas que el desarrollo de los acontecimientos va sembrando en su inicial convicción sobre la culpabilidad de David Gale, y de ciertos temores que los giros inesperados en la secuencia de tales sucesos –irrupciones en su habitación, saberse o sentirse vigilada, incluso perseguida, etc.– provocan en su ánimo, que, por lo demás, no busca ninguna protección ni seguridad en su colaborador (de hecho, más bien, subalterno –Bitsey ha asentado claramente que es un “aprendiz”) Stemmons. Sin embargo, se quiebra –rompe en llanto– particularmente al ver el momento de la muerte de Constance en video (1:13:40, al final del segundo día de entrevistas con el condenado a muerte), los instantes anteriores a esa muerte –en la cabaña de Dusty Wright (Matt Craven), 1:50:18–, al enterarse de que Gale ha sido ejecutado, y cuando, en el epílogo que cierra todas las historias –y muestra la entrega de diversos legados de Gale, los últimos siete minutos de la película–, pueda ver (2:04:17 a 2:05:05), a modo de “llave de su libertad” (dice la nota con que recibe el casete de video, retomando una expresión que Gale había usado –47:39–) la última secuencia posterior a la muerte de Constance Harraway.

Aun la brumosa Sharon Gale es un personaje femenino, una mujer, con una presencia que parece no depender de un varón (¿o, acaso, sí: de su amante?) para autoafirmarse¹⁵², hay un tema de elección que puede entenderse como vocación (Bitsey es

¹⁵² Y es esta fortaleza de los personajes la que ha hecho necesario el acercamiento a las teorías feministas que realizamos unos párrafos atrás para abordarlas y tratar de comprenderlas.

escogida por David Gale: él pone como condición que ella sea la reportera –y es la única a la que aceptará– para las entrevistas que concederá) y como misión (¿es la de Bitsey salvar a Gale? Ella parece entenderlo así, pero él le propone otra: salvar el recuerdo que el hijo tendrá de su padre –1:29:55–) que podría conducirnos a reflexionar hasta qué punto el profesor de filosofía ejerce finalmente poder sobre al menos dos mujeres con un carácter y una personalidad fuerte (Harraway y Bloom) y remitirnos a pensar en una representación de corte machista¹⁵³, de tipo falocéntrico, en el universo del filme.

Mujeres más fuertes que dos varones: hay una situación paradójica que se refiere a la importancia, en más de un sentido capital, de dos personajes que se considerarían más bien secundarios. Ellos son el abogado Braxton Belyeu (Leon Rippy) y quien fuera el director de Death Watch –activista, por lo tanto, contra la pena de muerte– antes de que Constance Harraway llegara a serlo, Dustín ‘Dusty’ Emil Wright. Más allá de la inesperada mención de Kafka que el primero hace (1:17:24) y del gusto por la ópera y cierta capacidad para desenvolverse en español del segundo, los dos son pintados como personas bastante sencillas, simples: de campo, tipo campesino, diríamos: el primero muy visible, locuaz, comunicativo – en ese sentido, transparente– y el segundo, Dusty Wright –a quien Bitsey y Zack se referirán como ‘cowboy’ (vaquero)– más bien oculto, subrepticio, silencioso, sospechoso¹⁵⁴. Un contraste que los desprestigia frente a los personajes de ciudad; resulta curioso que un académico como David Gale confíe en un abogado que ha complicado (¿intencionalmente, como, acaso, lo exigía el plan,... poniendo, así, en juego, su carrera, su prestigio?) todas las posibilidades que podría haber tenido al menos de una sentencia más compasiva, o de triunfar en una apelación¹⁵⁵, y en un activista violento, que inevitablemente buscaba enfrentamientos, golpes y detenidos al final de toda manifestación, pero Wright y Belyeu son indispensables¹⁵⁶

¹⁵³ Para sopesar las dimensiones y el alcance de esta problemática (finalmente discriminatoria porque parte de, y se basa en, una supuesta “superioridad” del varón sobre la mujer, lo que le concede a él ciertos derechos o privilegios, ponemos como ejemplo la noticia de Murgich, 2015, recuperada 30-mayo-2015. Sin embargo, será un detalle de diferencia de género (de distintos comportamientos habituales, quizá arquetípicos, entre el varón y la mujer) el que (1:36:10) abrirá la mente de Bitsey Bloom a una posibilidad diferente respecto de la muerte de Constance Harraway.

¹⁵⁴ Para que se mantenga fuera del alcance de Bloom y Stemmons, la película se vale de un recurso bastante reiterativo en la producción audiovisual norteamericana: el ferrocarril. En 1:19:17 Zack ve interrumpida su persecución a Wright porque éste cruza sobre las rieles justo antes de que el tren pase, así que al joven reportero le toca quedarse del otro lado. La imagen que los periodistas se construyen sobre él se debe principalmente a lo que David Gale dice a Bitsey (entre 1:19:43 y 1:20:33).

¹⁵⁵ Como podemos ver en los elementos que Stemmons reporta a Bitsey Bloom entre 1:08:00 y 1:08:20, “a pesar de que los mejores abogados ofrecieron sus servicios gratis, *pro bono*”.

¹⁵⁶ Lo que ellos hacen tiene mucho más sentido y es definitivamente más fructífero que todos los esfuerzos de Bitsey Bloom, incluso cuando son vigorosamente secundados por Stemmons; hasta es probable que los actos, las acciones de estos dos personajes estén previstos y calculados para reforzar el sentido de lo que Belyeu y Wright hacen.

para que el plan ideado por Gale y Harraway funcione, para que la trama, finalmente, tenga sentido y se resuelva con el desenlace deseado y previsto para la historia.

Gale es consciente de la cuestión aquí planteada: le dirá a Bitsey, al empezar la primera entrevista, que cuando ella se sentó frente a él no lo vio a él, que lo único que vio fue un condenado a muerte –esa es la mirada de ella sobre él, diríamos–. Y, en todo caso, el mayor discrimen es el que se ejerce contra David Gale. ¿Se trata de su ejecución y de los años –más de seis– en prisión, o de que, luego del episodio de Berlin, ya fue siempre visto como un violador: ninguna circunstancia –ni siquiera la absolución por parte de la administración de justicia– pudo quitarle esa etiqueta, ese membrete?

3.1.4. La opción ética o el desenlace Harraway–Gale

La cuestión de la pena de muerte como sanción penal a crímenes horrendos¹⁵⁷ –cuya reflexión lleva a preguntas sobre la ley injusta o sobre el monopolio de la violencia por parte del Estado, por ejemplo¹⁵⁸– tiene suficiente densidad como para una discusión de corte ético –incluso en la toma de postura frente a ella¹⁵⁹–. El debate Gale–Hardin es una pequeña muestra de posibilidades para abordar la cuestión, y se ha considerado el filme como ‘militante’ en una dirección abolicionista¹⁶⁰.

Militantes, como hemos visto, son Gale, Harraway, Dusty Wright, lo que en el plano de la ética nos permite preguntarnos: ¿es conveniente, o necesario, involucrarse, como activista, en movimientos altruistas? ¿Pueden los activistas contribuir a cambiar la forma de pensar y de actuar de los demás? ¿Pueden modificar instituciones, estructuras y/o prácticas sociales? ¿Qué mecanismos son válidos –y cuáles no–, o lícitos, y cuáles son los mejores, para lograr ese tipo de cambios o modificaciones? ¿Qué debemos hacer –o qué *no más* debemos hacer– para proponer, promover o defender nuestros ideales? ¿Estamos obligados a proponerlos, promoverlos o defenderlos? Y, si lo estamos, ¿no implica esto

¹⁵⁷ Respecto de lo cual vale la pena contrastar el argumento de tipo personalista que expone Constance Harraway en su arenga entre 1:21:20 y 1:22:05 con los de corte social (político, jurídico, estadístico) que, más allá de la introducción *ad hominem*, usa Gale en el citado debate con el gobernador Hardin, y que fueron los que la propia profesora Harraway le exigió usar, sin caer en la tentación de referirse al hecho de que inocentes podrían sufrir esta pena. En síntesis –lo dirá Harraway unos segundos después– “El ciclo continúa y continúa y continúa, ¡y a nadie le importa!”.

¹⁵⁸ Una decisión de tipo político que, según David Miller (2011; pp. 66-67), incluye tres elementos que la tornan complicada: información fáctica, información sobre las preferencias reales de las personas y una cuestión de principios morales, relativa a lo justo.

¹⁵⁹ Aun en nuestros países, que no la contemplan, el tema suele surgir ante propuestas de “endurecer las penas” como recurso para reducir la criminalidad y la inseguridad de los ciudadanos.

¹⁶⁰ Una defensa del filme frente a una crítica en ese sentido –que empieza cuestionando que se lo haya localizado en Texas y avanza hasta lo que considera “artificioso” en el desenlace– se encuentra en CineRam, 2015, recuperado 10-dic-2015. Una muestra de que la película también suscitó debates en torno a la pena de muerte.

renunciar a nuestra libertad, aunque sea en parte, o, quizá, perderla completamente? ¿Qué obligaciones tenemos, o cuáles son razonables, aceptables, en nuestras condiciones de vecinos, habitantes de un barrio o una urbe, de ciudadanos o miembros de una sociedad? ¿Somos libres, y hasta qué punto, o es la libertad una ilusión y lo que consideramos nuestras decisiones no son sino respuestas más o menos previsibles, acaso inevitables a algún tipo de condicionamiento –biológico, genético, sociológico, político, cultural, ...–?, y así sucesivamente.

Se puede evaluar el plan que concibieron Constance y David Gale en términos de adecuado o no, conveniente o no, correcto o no pero el filme invita a pensar si sus sacrificios tuvieron algún sentido, algún mérito. ¿Valieron la pena? ¿Vale la pena que alguien se inmole por alguna causa en la que cree, por algún ideal que persigue? ¿Qué tipo(s) de ideales pueden motivar, de mejor manera, o justifican con mayor solidez, ese tipo de ofrenda, de oblación¹⁶¹? Preguntas frente a las cuales se ha de tener en cuenta que la autoridad –el poder y la opinión pública– no comprendieron –y, al contrario, en defensa del sistema, criticaron–.

Ahondando en las mismas, ¿qué da solidez, consistencia, continuidad a nuestra vida? ¿Qué puede hacerla plenamente humana? ¿Por qué puede valer la pena *morir*?, ¿hay algo por lo que *valga la pena* morir, que otorgue a la muerte un significado, algún sentido? O, desde otro punto de vista, ¿cómo hemos de enfrentar la muerte, qué actitud hemos de tener –tomar, adoptar– frente a ella?

3.1.5. Lo que el profesor Gale nos enseña

Tu vida es más complicada de lo que piensas, y puedes complicarla más todavía.

En cuanto a la violencia, esta película añade la cuestión de cuando es mostrada o presentada, aquella destinada a ser vista por alguien, y la forma en que este sujeto receptor se convierte en víctima de la misma, resulta agraviado, agredido, golpeado por esta forma de violencia.

A las nociones de “tiempo interior” y de “espacio interior” que rescatamos de producciones anteriores se suma, con este filme, la de itinerario o travesía interior, que las conjuga. No se trata solamente de la psicología (el modo de ser, diríamos) de los personajes sino de una condición dinámica por la que los seres humanos cambiamos.

¹⁶¹ No hace falta detenerse en las implicaciones que el sacrificio de un inocente tiene para la tradición cristiana.

Frente a las cuestiones éticas, pone de relieve también algo más, algo nuevo: no se trata solamente de conseguir algo o lograr una meta o un objetivo, y ni siquiera de ser alguien sino que a todo eso se suma un sentido de finalidad que puede llegar a trascender la propia vida: se trataría, pues, de ser alguien para algo, alguien cuya vida tenga sentido en función de algún ideal –que tiene una dimensión más profunda que la de metas u objetivos (al cual se subordinan).

Estos dos elementos inciden en que los personajes (lo hemos visto en los femeninos) de esta película sean menos planos –o menos redondos, menos completos y mucho más complejos–, es decir, tengan muchas más aristas y sinuosidades que los que encontramos en las anteriores.

Por eso mismo es probable situarnos dentro de los problemas éticos de un modo mucho más vivencial, íntimo y concreto: ya no se trata de obtener un objeto, de vencer unos temores o de luchar por la libertad y la exoneración de alguien ni de revelar una conspiración. Se trata de un ideal, como dijimos, que puede añadir mucho valor a cualquiera de las situaciones anteriores. En última instancia, ¿qué puede cada uno de nosotros hacer para lograr un mundo mejor (o algo mejor en el mundo)? Las luchas contra el maltrato animal, contra la contaminación ambiental, contra la discriminación, contra la trata de personas, contra la corrupción... o contra la pena de muerte, pueden ser mucho más exigentes que lo que uno puede prever: ¿qué estás dispuesto a hacer?

A lo largo de los veintisiete siglos canónicos durante los cuales se ha desarrollado lo que generalmente se conoce como filosofía occidental, diversos pensadores han respondido, o nos han proporcionado elementos para contestar, esta pregunta y otras similares –algunas de las cuales se han presentado en este apartado–. De modo que, trascendiendo los hechos de un protagonista que es profesor de filosofía y de un debate, el que se refiere a la pena de muerte, cargado de consideraciones filosóficas, *La vida de David Gale* nos parece una película que tiene una densidad filosófica: motiva a pensar de una manera cualitativamente distinta, que es no solamente reflexionar sobre cuestiones filosóficas sino, además, hacerlo con un estilo filosófico –de crítica, de debate y polémica, de precisión conceptual y radicalidad explicativa, etc.–.

3.2. Una mención filosófica (y varios problemas éticos) en *El lector*

“No podíamos... Éramos guardias.
Nuestro trabajo era vigilar a las prisioneras.
No podíamos dejarlas escapar.
Si hubiéramos abierto las puertas, habría sido un caos.
¿Cómo habríamos podido restablecer el orden?
Sucedió muy rápido... Estaba nevando... Las bombas...
Las llamas... Había llamas por todo el pueblo.
Entonces comenzaron los gritos, se puso cada vez peor.
Si todas hubieran salido corriendo...
No podíamos dejarlas escapar.
No podíamos. ¡Éramos responsables de ellas!”

(Hanna Schmitz en *The reader*,
Stephen Daldry, 2008; 1:10:48)

En la primera clase de un seminario especial que dicta para la carrera de Derecho de la Universidad de Heidelberg (*Heidelberg Law School*) en 1966, el profesor Rohl (Bruno Ganz) propone al ‘pequeño y selecto’ grupo de estudiantes que lo reciben, y entre los cuales se encuentra el joven Michael Berg (David Kross) una lista de lecturas, la primera de las cuales es *La cuestión de la culpabilidad alemana*, que Karl Jaspers hiciera pública en 1946: se trata de una toma de la película *El lector* (*The reader*, Stephen Daldry, 2008; 51:40)¹⁶².

La mención de este filósofo existencialista¹⁶³ pone sobre el tapete la cuestión de la relevancia de la filosofía como parte de un ambiente cultural, quizá tanto como la figura y trayectoria de David Gale, a quien acabamos de referirnos.

En efecto, el quehacer académico e intelectual de Jaspers se desarrolló Heidelberg, donde está ambientada la carrera universitaria de Michael Berg, Heidelberg¹⁶⁴, lo que

¹⁶² La IMDb le da un puntaje de 7,6/10; cuenta allí con 365 reseñas de usuarios, 299 de críticos y un *metascore* de 58/100, basado en 38 reseñas en Metacritic.com, donde tiene una puntuación de 7,2/10 por parte de los usuarios. Este sitio nos dice que ocupa el décimo lugar entre las películas más compartidas en el 2008, y el puesto número 86 entre las más discutidas ese mismo año. Kate Winslet obtuvo en 2009 el Premio de la Academia (“Oscar”) como mejor actriz principal por su papel en esta película, que recogió otros veinticuatro premios (Bafta y Globos de oro, entre otros) y tuvo cuarenta y cuatro nominaciones.

¹⁶³ Cuyo nombre no aparece en la novela *Der Vorleser*, de Bernhard Schlink (Diogenes Verlag AG, Zürich, 1995; versión .pdf recuperada de VK.com en 1-mayo-2015), en la que se basa la película. El texto, mientras tanto, menciona a Kant y Hegel indicando que el padre del protagonista escribió un libro sobre cada uno de ellos. Una traducción al español, de Joan Parra Contreras, en el mismo formato, disponible en Clubdelecturas.com, recuperado 1-mayo-2015. Por su parte, Sonia Fernández Castro (2005, recuperado 1-mayo-2015), de la Universidad Nacional de Educación a distancia de Pontevedra, indica que la novela “se convierte en el año 1995 en un gran acontecimiento literario y en un *best-seller* internacional, traducido ya a treinta idiomas...” (*Bernhard Schlink: El lector. Una perspectiva histórico-sociológica del Holocausto en la novela alemana actual*).

¹⁶⁴ Lo que parecería mostrarnos que la referencia a Jaspers tiene algo más que hacer directamente en el universo de este filme –acaso no tan vaga o sutilmente como la referencia a Baudrillard en *Matrix* que hemos mencionado anteriormente (nota 38, página quince)– pues entre las líneas–fuerza del pensamiento existencialista se destacan la cuestión de la responsabilidad (enfrentada a la libertad), la referente de la ‘mirada del otro’ (el ser visto), y la que concierne a la construcción, mediante decisiones o acciones, de la propia fugacidad presente, por mencionar tres bastante evidentes en *The reader* –en cuanto a la exposición

invita a reflexionar sobre la tensión entre la pretendida universalidad de la filosofía –sobre todo occidental, europea– y las condiciones espacio–temporales concretas –la situación, podríamos decir– en las cuales las reflexiones, doctrinas y enseñanzas filosóficas se presentan. ¿Son éstas un pretexto o un motivo para que los filósofos formulen preguntas – y, acaso, esbocen respuestas– que interesan a todos los hombres, en cuanto seres humanos, independientemente de sus circunstancias? O, finalmente, dichas preguntas y respuestas, ¿son válidas, e incluso comprensibles, solamente por y desde la coyuntura histórica en que se formulan?

Y, por extensión, ¿qué sentido tiene, si es que tiene alguno, hablar de “filósofos franceses”, como distintos de los “pensadores ingleses” –por ejemplo, en los orígenes de la modernidad, hasta la Ilustración–, ambos, a su vez, diferentes de los “filósofos griegos”, de los “pensadores medievales” y de los “intelectuales alemanes”? ¿Qué añade, si es que agrega o aclara algo, o puede añadir o precisar, el epíteto en la expresión “filósofo de Königsberg”?

3.2.1. El universo de este filme

Esta película juega con tres secuencias de tiempo: Michael Berg (Ralph Fiennes) (1) evoca su relación con Hanna Schmitz (Kate Winslet) durante unos meses de su ya remota adolescencia; (2) revive también las circunstancias del juicio –al que asistieron los alumnos de Rohl– en el que Hanna fue condenada a prisión perpetua; y (3) –a modo de puntadas que hilvanan todo el entramado temporal– momentos de la permanencia de la protagonista en la cárcel, hasta el día en que debía salir y él fue a recogerla, así como de la forma en que él mismo resolvió alguna cuestión que ella dejó pendiente.

Todo esto desde un presente en el que gravita la relación de Berg con su hija y se revelan otras circunstancias, que ya no tienen relación con Hanna, de su vida.

sobre Lacan en *La vida de David Gale*, de otro lado, la cuestión del esfuerzo por alcanzar deseos, por satisfacerlos, o de luchar por ideales quizá marque con más fuerza todavía una riquísima posibilidad o veta para reflexionar sobre dicha película–.

Baudrillard es el referente usado por Brandon Kempner en su artículo “*Feathering the Truth*”, en Michaud & Watkins, 2014; pp. 111–120. Martínez-Salanova Sánchez (2002, p. 58) indica que *Jurassic Park* es un filme “precedente en cuanto a la calidad con la que se mezclan las imágenes reales y sintéticas”.

Estas referencias, además de vincular un universo filmico con el ambiente cultural en el que surge, son más decidoras dentro del filme (más consistentes con el filme) que, por ejemplo, la mención que Tom Buchanan (Joel Edgerton en el *remake* dirigido por Baz Luhrmann en 2013) hace de *El ascenso de los imperios de color*, escrita por “un tal Goddard” en *El gran Gatsby* (basada en la novela de F. Scott Fitzgerald); en este caso la obra (de la que habrá otra brevísima mención hacia el final) es tan ficticia como el estudio publicada por David Gale y que Stemmons lee, según anotamos unas páginas atrás (nota 120, página 67), aunque en el caso de la obra que Fitzgerald diera a conocer en 1925, las ideas de “imperio” y “raza superior” podrían haber estado también en el ambiente social...

Está clasificada como de drama y romance por la IMDb pero vale la pena preguntarse si en realidad se ajusta a ambas categorías, en particular a la segunda: ¿es la cuestión amorosa, sentimental, afectiva, que se refiere a la relación entre Michael y Hanna, realmente fundamental o decisiva en la película, o es, más bien, un pretexto para contar otra historia, para decir algo sobre otro tema –aunque tal pretexto permita decorar la historia incluso con colores muy sensuales–? Este es un primer punto sobre el que vale la pena debatir respecto del filme, y el abordarlo nos permite desplazarnos hacia la problemática en torno a la validez de categorías, clases y tipos como esquemas que solemos considerar bastante rígidos y objetivos, pero que a lo mejor son mucho más flexibles y subjetivos que lo que podríamos pensar, en todo caso necesarios para abordar la realidad.

3.2.2. La violencia en *El lector*

En este filme es especialmente dramático el momento cuando Michael visita al campo de concentración (1:07:10 a 1:09:57) inmediatamente después de la idea de un compañero suyo en el seminario dirigido por Rohr en el sentido de que “mataría a todas” las guardias que están siendo juzgadas –lo que, a su vez, se da luego de la afirmación de que “todos sabían” lo que estaba sucediendo en los campos de concentración, con los judíos, en la Alemania del Tercer Reich.

Durante el juicio contra Hanna se percibe cierta actitud violenta en el juez, particularmente cuando exige respuestas con una actitud que recrimina –y, por lo mismo, parece haber establecido ya culpabilidad–.

La recreación de los sucesos materia del juicio, en particular de aquella noche en una iglesia durante el traslado de prisioneros, aunque no se muestre con imágenes y se realice o concrete solamente mediante la narración en el tribunal, es estremecedora por la violencia que contiene (¡violencia de guerra, finalmente!), lo que muestra el poder de las palabras.

Fuera del tribunal veremos a grupos de personas que se pronuncian contra las guardias juzgadas y lanzan improperios contra ellas, agrediéndolas verbalmente.

3.2.3. *El lector y a mirada sobre el otro*

Para Hanna, Michael será el “chico” o el “muchacho”.

La relación entre ambos, que empieza por cierta ayuda que ella da compasivamente al adolescente Berg y pasa por el deseo de él de manifestarle su gratitud (a instancias también de su familia) se desliza rápidamente a la sexualidad: son algunas secuencias bastante explícitas de relaciones sexuales entre Michael y Hanna con escenas donde los vemos desnudos. Pero tales relaciones no resultan triviales y, en particular, marcan la vida del adolescente Michael, creando o reforzando un vínculo afectivo (compartirán lecturas, jugarán, harán un viaje en bicicleta) entre ambos (aunque posteriormente Michael la oculte, o calle sobre ella, como un error de su pasado).

Hanna tiene conciencia de cómo puede ser vista y no quiere sufrir (¿o volver a sufrir?) el discrimen, la marca: el temor que Hanna enfrenta de ser señalada como analfabeta –y ser excluida, por tanto–, ante el tribunal, la pone en tensión disyuntiva con el ser señalada como nazi –incluso como puta nazi¹⁶⁵– y como la principal responsable de la muerte de las prisioneras judías en la noche cuando se dieron los sucesos que se analizan en el juicio. Elegirá esto último, tal como había elegido dejar el trabajo, y la ciudad, cuando le ofrecieron un ascenso por el que pasaría de las unidades de transporte donde era cobradora a las oficinas administrativas.

En el juicio, una de las poquísimas prisioneras sobrevivientes dice que pensaban que Hanna, como guardia, era diferente de las demás, por la forma en que las trataba, *pero* que cada noche elegía a una niña diferente y se la llevaba con ella. Ese “pero” es muy importante. Todos creen saber para qué Hanna se lleva a las niñas –con fines sexuales, es la presunción– Sin embargo, aunque hubiera habido algo de eso, ¿no se trataría de una pantalla para ocultar su analfabetismo y disfrutar así de la lectura? ¿No buscaba Hanna alguien que lea para ella?

¹⁶⁵ Como una muestra más de la dimensión que tiene la búsqueda o localización –para un posterior juzgamiento y una eventual condena– de partícipes en las atrocidades que se cometieron en la Alemania del III Reich, en Ecuador, durante los primeros días de abril de 2015, fue noticia el anunciado viaje del fiscal alemán Kurt Schrimm a nuestro país buscando a uno o dos “criminales nazis” que se habrían radicado aquí entre 1945 y 1955. Puede verse el artículo de Ana Angulo Benavides (2015). Las sinuosas complejidades político-diplomáticas que vivió nuestro país, entre 1930 y 1942, también en sus relaciones con el régimen nacionalsocialista alemán no deberían afectar u opacar la gratitud que sienten por Ecuador los judíos que acá llegaron escapando de la persecución, y sus familias, sus descendientes.

3.2.4. La ética de Hanna Schmitz

Hanna cumple con su deber, con lo que ella considera que es su obligación. Este es su modo de enfrentar las decisiones más difíciles que se le plantean.

La vemos cumplir con su deber cuando se encuentra con un chico visiblemente enfermo al llegar a su hogar; cuando debe llamarle la atención sobre el hecho de que, en su trabajo, no cabe que él espere de ella un trato –una reacción, siquiera– diferente del que da a todos los demás; cuando le pregunta cómo le va en los estudios; cuando deja el trabajo que tiene y abandona la ciudad por las implicaciones del ascenso a empleada de oficina; cuando debe resolver el dilema en la corte; al tomar la decisión de aprender a leer y escribir por su cuenta; frente a la posibilidad de ser una carga para alguien al salir a un mundo que ya no es el que conoció –una realidad que le costará comprender y a la que le será difícil adaptarse–, y respecto de la manera de solucionar –por lo menos cerrar– un episodio de su pasado frente a una persona a la que hizo sufrir.

Las primeras consideraciones podrían hacernos pensar en Hanna como una mujer madre o nodriza pero su partida, el súbito alejarse de Michael –sin explicaciones– nos muestran su independencia, su autonomía: no lo necesita para autoafirmarse¹⁶⁶, lo que será determinante para las últimas decisiones.

En cuanto al cumplimiento del deber¹⁶⁷, se debe considerar el hecho de que Hanna cumple sus funciones, realiza su trabajo de guardia, en una sociedad militarizada, en estado de guerra, lo que nos lleva a la problemática planteada entre 1:05:12 y 1:06:35 sobre quiénes sabían, por qué permitieron y de qué manera se elige culpables...

Por otro lado Hanna se muestra sensible a los placeres de tipo intelectual (la literatura, la música), disfruta de la naturaleza y, con naturalidad, del placer sexual, lo que conviene contrastar con el sentido de culpa y sanción que el juicio le impone.

¹⁶⁶ Lo que se confirma con el secreto que tan bien ha sabido guardar frente a él: sin mentiras ni engaños, con una naturalidad incluso encantadora, Hanna no permite que Michael tenga acceso a esa faceta de su vida.

¹⁶⁷ En particular acatar las órdenes recibidas y cumplir una misión encomendada; hay, obviamente, una responsabilidad en el ambiente laboral: el trabajador debe seguir las instrucciones y cumplir a cabalidad las tareas que le son asignadas por su(s) superior(es) o que el puesto, o cargo, que ocupa –su función– implica; ahora bien, ¿puede, por razones de conciencia, el subordinado objetar, o desobedecer, órdenes o instrucciones de su(s) jefe(s)? ¿Podría, por los mismos motivos, apartarse de normas, reglas, métodos o prácticas habituales? ¿Hasta qué punto? Y estas cuestiones, ¿implicarían una aplicación concreta de la problemática de la “desobediencia civil” o de la resistencia, en una sociedad o un grupo social, a una ley considerada injusta, o al “tirano injusto”? ¿Qué sucede en los casos que no están –en los muchos que no pueden estar– previstos en un “Manual de procedimientos” –o, incluso, de “buenas prácticas”–?

3.2.5. Aprender algo junto a Hanna

Hoy puedes aprender algo más, algo nuevo e importante, quizá decisivo.

En cuanto a la violencia, este filme nos ha mostrado cómo es posible no solo crearla (el insulto, la agresión verbal) sino también recrearla mediante las palabras (como en una narración) y que es, o puede ser, igualmente dañina o hiriente. Se trata del poder de las palabras –algo que, precisamente, frente al *homo videns* de Sartori tratamos de recuperar a través de nuestros ejercicios de atención y reflexión–, que aquí no está en los medios de comunicación (como sí estuvieron los pronunciamientos referentes a la pena de muerte en *La vida de David Gale*) sino en la voz de quien lo presenta (sus rostros y gestos, y las reacciones de los que escuchan tal presentación).

También nos ha mostrado la grave intensidad con que la violencia se apodera de la colectividad y de los individuos en las sociedades militarizadas o en ese estado de violencia generalizada que es la guerra.

En el plano de la ética, la película añade un factor que antes no se había presentado –al menos no con tanta fuerza, aquí, además, se conecta con esta situación de violencia generalizada–: el sentido de culpa, que, además, no es solamente fruto de una vivencia interior sino que puede ser colectiva –de ahí lo medular de la cita referente a Jaspers y su libro– y no solamente como resultado de lo que se suele llamar “estructuras de opresión” o “sistemas sociales injustos” (en general, “injusticia social”), más allá del ser visto como culpable, en el núcleo del buscar culpables –lo que implica reenfocar los sentidos de sanción y reparación¹⁶⁸–.

Sin embargo, el hecho de que el filme muestre que Hanna aprende, con vigorosa autodeterminación didáctica, y la forma en que lo hace –audiovisual y por palabras– invita a otro ejercicio frente a esta película, que tiene que ver justamente con el leer (volver a mirar con detalle, conceptualizar y analizar) discursos fílmicos –en la línea de ver hasta qué punto podemos aceptar los cuestionamientos de Giovanni Sartori–.

Si tratamos de aprender a leer discursos fílmicos, o a reforzar nuestra capacidad de leerlos, un primer desafío puede ser ubicar en qué momento es mencionado Jaspers. Un segundo reto tendría que ver con las obras que Michael lee a Hanna¹⁶⁹ –reto que, por la

¹⁶⁸ Percibirse como culpable –¡hasta como indigno de perdón, incapaz de ganarlo, recibirlo o merecerlo!– ser señalado como culpable y buscar culpables parecen ser facetas de elementos que debilitan la autoestima y la capacidad de autoafirmación autónoma e independiente, enriquecedora y de sentido positivo.

¹⁶⁹ *La odisea* de Homero, el drama *Emilia Galotti* escrito por G. E. Lessing, *Las aventuras de Huckleberry Finn* cuyo autor es Mark Twain, el cómic *Tin Tin*, la novela *El amante de Lady Chatterley*, de D. H. Lawrence –que le resulta desagradable a Hanna–, y *La dama del perrito*, de Chejov –que se toma decisiva, 1:29:40–, entre otras por

fugacidad de las tomas y los diálogos, además de ese ejercicio lúdico de pausar, retroceder y volver a ver, suele implicar cierta investigación sobre frases o citas—. El tercero se refiere a los lugares o sitios —ciudades, por ejemplo— en los que se va ubicando la reconstrucción cronológica (el reordenar en el tiempo) de la historia, y un cuarto a las relaciones de Michael y Hanna con otros personajes —que puede representarse gráficamente— y a lo que podemos saber, o deducir, sobre estos personajes. Son preguntas que invitan a los estudiantes en primer lugar a mirar ciertos detalles, deteniéndose para remontar el vértigo de imágenes y que, por otro —y como consecuencia, una vez localizados esos detalles— los mueven a conceptualizar lo que ahora ha sido realmente visto, se ha mostrado a su mirada más atenta¹⁷⁰.

Al mencionar obras y lecturas, se tendrá en cuenta que para este filme hemos contado con una novela en la que se basa: si se tiene acceso a esta, el ejercicio comparativo —que apenas si se ha presentado en detalles muy puntuales aquí— es relevante para ayudar a esa conceptualización.

De todos estos temas y estas cuestiones, en síntesis, una lectura de esta película desde una perspectiva más crítica, podría dirigirse precisamente al peso de la guerra como situación de violencia total o generalizada en una sociedad —y más cuando, además, implica acciones contra uno o varios grupos de ‘los distintos’ —ajenos, extranjeros, advenedizos— que trata de (sobre)llevarla en nombre de ciertos valores y que, sin embargo, además de sufrir una derrota experimenta, como describió Jaspers, la violencia del sentido de la culpa... por el que, quizá, trata de buscar culpables tanto colectivamente¹⁷¹ —

las que se ha considerado que la película trata del poder redentor de la literatura, de su capacidad e idoneidad como medio de comunicación, incluso como un sustituto de la propia comunicación (“... Oh, it’s about the redeeming power of literacy... it’s about literature as a powerful means of communication, and at other times as a substitute of communication...” (Kaminer, 2008, recuperado 1-mayo-2015). En la novela, por otra parte, se menciona a Julien Sorel, el personaje de la novela *Rojo y negro*, de Stendhal; a Felix Krull, personaje de una obra inconclusa de Thomas Mann —sobre la cual el director alemán Kurt Hoffman hizo una película en 1957—, el drama *Intriga y amor*, de Schiller, *Aus dem Leben eines Taugenichts*, de Joseph Von Eichendorff, *Guerra y paz*, de Tolstói, a [Arthur] Schnitzler, Kafka, Heine, Goethe y un largo etcétera de autores, particularmente de aquellos cuyas obras grababa Michael para hacersebbs llegar a Hanna), un tema que plantea cuestiones relativas a la relación de la literatura —y, en general, del arte— con la vida y, por lo tanto, a su valor en cuanto creaciones humanas. Además, hay aquí un proceso que pasa del libro como objeto a aquello que expresa, al uso de la voz en la lectura (en particular de obras de teatro o aquellas que implican diálogo) y, posteriormente, al reconocimiento de las palabras, de la individualidad de los vocablos.

¹⁷⁰ Lo más importante no es que se den respuestas acertadas, más o menos exactas o precisas: se trata de que se busquen y se debatan respuestas y, como se podrá apreciar, la diversidad de temas sobre los que se puede considerar que versa la película exige una mirada más atenta sobre el filme, una lectura más profunda respecto de su universo; en mayor o menor grado, diría, se ha trascendido lo meramente mostrado para discurrir sobre el universo que hemos mirado.

¹⁷¹ Aun cuando la responsabilidad compartida no alcance el nivel que se propone, de modo paradigmático, en las clásicas escenas X, XI, XII y XIII del acto III del drama *Fuenteovejuna*, de Lope de Vega: “... ¿Quién mató al Comendador?” / ‘Fuenteovejuna, señor’...”. Buenos Aires, Editorial Sopena Argentina S.R.L., 1943; pp. 115ss. Idea que, por otro lado, puede también servir como excusa para evadir la responsabilidad personal

señalando, por ejemplo, a ciertos líderes o algún círculo de poder, o a determinados mecanismos de publicidad y propaganda, o a tal o cual institución en concreto— como individualmente —desde esas mismas ópticas o, más en concreto, “ella”, Hanna, es la culpable...—.

3.3. *Gladiator*: Cicerón, Marco Aurelio y la mortal lucha por la inmortalidad

*“Creo que has tenido miedo toda tu vida...
Conocí un hombre que una vez me dijo:
‘La muerte nos sonríe a todos.
Todo lo que un hombre puede hacer
es devolverle la sonrisa’...”*

(Maximus ‘Merciful’ Decimus Meridius
[Russell Crowe] en *Gladiator*,
Ridley Scott, 2000, 2:17:20 a 2:17:40)

Han estado diecinueve días en el frente. Es invierno.

La historia comienza con el sangriento, si bien épico y heroico, combate en el que el protagonista participa —y ha organizado, lidera y guía, bajo la mirada del anciano emperador—filósofo—, entre las tropas romanas afincadas en Germania y los bárbaros habitantes del lugar; batalla, se nos ha dicho, cuyo desenlace podía garantizar la paz en el Imperio, y termina con el público silencioso y asombrado; empieza con una arenga en la que el general se refiere al Eliseo y a la forma en que lo que hagamos en la tierra tiene resonancia para la eternidad, y termina con un recorrido por aquellos campos —trigales— verdes que él mismo mencionó en tal proclama; un recorrido desde un rincón remoto, periférico aunque importante, del Imperio, hasta el corazón mismo de su capital, allí donde las mayores emociones latían con máxima intensidad.

Los cursos generales de Historia de la Filosofía, o de Introducción a esta disciplina, y manuales y publicaciones que se refieren a esa materia desde tal perspectiva, suelen abordar muy de pasada el desarrollo y las manifestaciones de la filosofía en Roma, durante el Imperio Romano. A veces la presentan como apéndice o prolongación sin mayor importancia y con muy escasa —si es que no definitivamente nula— originalidad, de la filosofía helenística (aquella que se manifestó en Grecia luego de la crisis de las *polis* —en

o individual en situaciones como la de persecución y matanza a los judíos y otros grupos minoritarios en aquellos años, algo así como: ‘Alemania (o ‘los alemanes’, o ‘los nazis’ o ‘el III Reich’ —incluso Hitler o Goebbels—) lo hizo —lo hicieron—, yo no tuve nada que ver con eso, yo a nadie denuncié, a nadie mandé a prisión o a un campo de concentración.’ (actitud, por supuesto, distinta de la que nos muestra el filme *La lista de Schindler* (*Schindler’s list*) (Steven Spielberg, 1993).

particular de Atenas— que se enlaza con el surgimiento, desarrollo y apogeo del Imperio Macedónico: se habla de una “filosofía helenístico–romana” como un momento de transición entre la filosofía clásica antigua¹⁷² y la filosofía medieval.

Esta lectura suele apoyarse o sostenerse en la convicción de una suerte de “espíritu práctico” del pueblo (o del Imperio) romano, que sería visible tanto en su arquitectura (grandes vías, acueductos, el propio coliseo hecho para albergar un gran número de espectadores —y sobre cuya acústica *Gladiator*¹⁷³ invitaría a reflexionar—, etc.) como en ese gran legado teórico que dejó, el derecho; pero también en el hecho mismo de la guerra, de la necesidad de la guerra para consolidar, sostener y ampliar el Imperio. Por tal espíritu, por dicha condición —es afirmación frecuente— los pensadores romanos se concentran más en cuestiones morales, éticas y jurídicas que en grandes cuestiones no se diga metafísicas sino, siquiera, estéticas.

Por esta misma razón vale la pena presentar *Gladiator* en cursos panorámicos de Filosofía. No solamente porque Marco Aurelio¹⁷⁴ es un personaje del filme, y éste trae algunas alusiones a sus ideas y a su acción, sino porque puede ser útil para motivar un debate tanto sobre la especificidad del pensamiento romano como sobre los caracteres de la filosofía, en particular sobre la forma en que se entrelazan, implican e imbrican entre sí consideraciones de tipo ético–jurídico con convicciones o perspectivas, por ejemplo, de corte teológico–racional.

3.3.1. El universo de esta película

Entre la batalla en Germania y el combate en el coliseo descritos para introducir este filme el emperador Marco Aurelio (Richard Harris) muere, envenenado por su hijo Comodo (Joaquin Phoenix), quien se percató de que no iba a heredar el trono e inició una

¹⁷² Que culmina con los epígonos de Platón (el neoplatonismo), de Aristóteles (la escuela peripatética) y de Sócrates (las cuatro escuelas socráticas menores: estoicos, epicúreos, escépticos y eclécticos) y de las interacciones entre esas tendencias antes de que entraran en contacto con el cristianismo —el pensamiento que surge de este contacto irá constituyendo la patristica cristiana, otra línea de transición entre el pensamiento antiguo y el medieval: como se ve (es lo que argumentamos) el espacio para el pensamiento romano propiamente dicho es muy limitado.

¹⁷³ Con una calificación de 8,5/10 en IMDb (acceso 8-diciembre-2015), este filme ganador de cinco Premios de la Academia (‘Oscar’) ocupa el lugar cuadragésimo séptimo dentro de las “Top 250” de este sitio —véase la nota 82, página 22, de este trabajo—; se hizo de otros cincuenta y siete premios y un centenar de nominaciones. El *metascore* es de 64/100 y la calificación de los usuarios en Metacritic.com de 8.8/10.

¹⁷⁴ La presentación del filósofo emperador en esta película puede compararse con la pintura de Eugène Delacroix (Francia, 1798–1863) *Últimas palabras del emperador Marco Aurelio* (1844), óleo sobre lienzo (348 x 260 cm., Museo de Bellas Artes, Lyon, Francia), en particular en cuanto a la muerte, suceso que se presenta en el filme, y sobre la actitud de Comodo frente a su padre.

persecución contra Máximo, en la cual éste escapará de una emboscada pero serán asesinados su esposa y su pequeño hijo, y su casa, destruida.

Máximo terminará cautivo al norte de África y recibirá la preparación para ser un gladiador, condición en la que regresará a Roma, donde adquirirá rápida popularidad como uno de los mejores en la arena, situación que incomoda al emperador Comodo que sabe de las intrigas políticas contra él, en las que sospecha participa su hermana Lucila (Connie Nielsen), por parte de senadores como Graco (Derek Jacobi).

El general se valdrá de su antiguo ayudante Cicerón (Tommy Flanagan) para mantenerse al tanto de la situación de sus tropas y de los avatares políticos. Triunfador en los más difíciles combates, Máximo se volverá un recurso con el que los políticos piensan que pueden contar, más todavía porque él tiene en mente vengarse del emperador.

Pero esta venganza se consumará de otra forma, e implicará su propio sacrificio.

3.3.2. La violencia en *Gladiator*

Como se puede apreciar, una buena parte del filme –en particular cuando el protagonista está ya en Roma– recoge combates entre gladiadores, en particular aquellos en los que Máximo participa: antes ha tenido otros combates –para prepararse y porque Marco Aurelio los había prohibido en Roma– y, antes de eso, ha estado con el ejército, en Germania.

El universo filmico, por tanto –la trama misma del filme y el propio protagonista–, se configura alrededor de la violencia: Máximo es un general que se transforma en gladiador, se prepara para serlo, se destaca como tal y busca vengarse del responsable de la muerte de su esposa e hijo, de quien dispuso que sus seres queridos murieran.

El filme presenta, pues, en sus primeras escenas, la crueldad en el combate militar, que se asocia con el poder destructor del fuego, elemento que la primitiva filosofía griega –en particular Heráclito– consideró creador o generador –fuente de vida, de dinamismo, de movimiento–. Estamos en un campo de batalla, el protagonista dirige las acciones.

Y luego estaremos junto a él en la arena del coliseo, lo veremos sangrar y salpicarse con la sangre del enemigo; percibiremos su agitación, el cansancio, su sudor, lo veremos tenso y agotado.

Es que un giro muy importante en el enfoque sobre la violencia, en esta película, tiene que ver con el hecho de que es elevada al nivel de espectáculo: en el coliseo, en los combates entre gladiadores –con participación de tigres hambrientos, por ejemplo–: se

recoge la idea de *panem et circenses*¹⁷⁵ que parecería haber guiado a determinados gobiernos, o gobernantes, en la historia de Roma, y que se muestra como francamente opuesta a los ideales de Marco Aurelio, quien prohibió estas prácticas.

En esos combates lo que está en juego es la vida de los gladiadores pero el choque se trivializa frente a los espectadores que masivamente se congregan con la sola finalidad de saborear las emociones que los contrincantes ofrecen, de aplaudir, dar vivas, alentar o denostar. Y este comportamiento lleno de fervor genera la condición de favoritos del público, de modo que uno u otro gladiador será premiado con la condición de ídolo, de favorito, de las multitudes¹⁷⁶.

Ahora bien, esta situación en la que dos hombres se enfrentan, y más si es por su supervivencia, ¿exige algún tipo de lealtad entre ellos? ¿Hay, puede haber, debe haber, algún tipo de código que garantice un mínimo compromiso de respeto al rival, o a las reglas del combate? O, si se quiere formular estas cuestiones desde otro punto de vista, ¿está todo permitido en estos combates, o hay algo vedado, prohibido? Y, teniendo presente ciertas estratagemas que Máximo utiliza en determinados momentos de ciertos combates, ¿puede considerarse la astucia una virtud del combatiente? El recurrir a ciertos trucos que, de alguna u otra manera, ensucian la pelea, aunque garanticen la victoria, ¿engrandece al combatiente ganador? ¿Empequeñece a su rival? ¿Cuánto de inteligencia, y de un ejercicio de la razón que se imponga a la euforia del momento, implica la capacidad de usar esos trucos? ¿Es lícito hacerlo cuando el combate es demasiado desfavorable para uno, como cuando Máximo no solamente enfrenta al rival sino que ha de cuidarse de unos tigres¹⁷⁷ a los que, además, queda expuesto de manera inesperada, imprevisible para él?¹⁷⁸

¹⁷⁵ Que se muestra tal cual en 1:41:55, cuando desde la arena se arrojan hogazas de pan a los asistentes al coliseo (a los graderíos) justamente antes de la entrada del emperador, tras la cual se anunciará el combate, el espectáculo que se presentará.

¹⁷⁶ Así la aclamación del público en el coliseo protegerá la vida de Máximo en el primer encuentro cara a cara que el general tiene con el emperador Comodo en ese lugar (1:33:25), y acogerá con delirio al campeón invicto Tigris de Galia para el combate que el mismo emperador ha previsto contra Máximo (1:43:44), tras el cual nuevamente el general será aclamado, además con el título de ‘magnánimo’ –en un gesto que, de todos modos, desafía la voluntad de Comodo–.

¹⁷⁷ Situación que debería analizarse también desde la óptica de la compasión hacia los animales, un tema que se revela con fuerza en los debates relativos a las corridas de toros –a la tauromaquia– y a otros espectáculos en los que están involucrados –aunque no necesariamente sufran– animales, como las peleas de gallos o las carreras de galgos. Se atribuye a Mahatma Gandhi (1869–1948) la idea de que una sociedad o una civilización puede ser juzgada por la forma en que trata a sus animales.

¹⁷⁸ Perspectiva que podríamos usar también para analizar algunos de los combates en la tercera temporada de *Prison Break*; en la prisión de Sona, de hecho, el capitán Bellick usará una estratagema excepcional –un truco sucio, dijimos– pero muy efectiva para triunfar en una lid de la cual tenía muy pocas posibilidades de salir vivo.

Hay, pues, una presencia fuerte de heridas sangrantes, de muerte y destrucción, de armas blancas o para el combate cuerpo a cuerpo y de armamento bélico en *Gladiator*. Inocentes han sido asesinados y otro, Lucio (Spencer Treat Clark), el hijo de Lucila, está prácticamente secuestrado, amenazado por Cómodo (2:06:50 a 2:09:30) para garantizar la lealtad de ella¹⁷⁹ –lo que plantea la angustiosa cuestión de la fidelidad de la madre. Se trata de un uso particular de la violencia como arma política, para conservar el poder –el asesinar al emperador sería otra versión de ese uso: la violencia para acceder al poder, para conquistarlo–.

Este uso político de la violencia se muestra también cuando los legionarios irrumpen en el lugar del coliseo donde viven los gladiadores.

3.3.3. La mirada sobre el otro en *Gladiator*

En ese ambiente, no resulta extraño que el otro sea visto como el rival o, incluso, como el enemigo peligroso. Su peligrosidad se incrementa en la medida en que el otro es parte de un grupo (un cuerpo militar, batallón o ejército; un organismo legislativo, senado; “el pueblo”) y más cuando este funciona como “masa” –por ejemplo como el público en un espectáculo, que es una de las características que, como vimos, en este filme ha adquirido la violencia–, y más todavía si el otro tiene cierta ascendencia –liderazgo, don de mando, capacidad de convencimiento, admiración– respecto de ese colectivo.

Quizá por esto Máximo confía mucho más en su ayudante, Cicerón, y en el extranjero Juba (Djimon Hounsou) que en los políticos –y muestra cierto desprecio hacia ellos– y que en aquellos espectadores que le aclaman en el coliseo: estos aplausos tampoco parecen importarle.

Si se menciona a Juba, hay que decir que *Gladiator* también nos muestra la cuestión de la esclavitud: el otro es tan distinto, tan distante, tan inferior que ha de quedar reducido a mano de obra gratuita, a servidor.

Y, a propósito de Lucio y Lucila, vale la pena considerar cómo ve el emperador Comodo a su hermana: ¿hay cierta confusión en los sentimientos o afectos que él experimenta y son la base de esa mirada, pues ahí se incorpora cierta lascivia, un cierto apetito o deseo sexual? –por lo cual Comodo experimentaría también algo de celos frente a la amistad que, durante la infancia, unió a Lucila con Máximo–.

¹⁷⁹ Como hemos visto, en la tercera temporada de *Prison Break* el hijo de Lincoln Burrows, LJ, ha sido secuestrado también para garantizar que su padre y, en particular, su tío Michael Scofield cumplan con la misión que ‘la compañía’ requiere.

3.3.4 Deber ser, deber hacer y poder hacer: la ética del combatiente Máximo

En el filme (31:58) se destaca un momento argumentativo en el que el filósofo-emperador proclama y defiende cuatro virtudes del gobernante: sabiduría, justicia, fortaleza y templanza. Su convicción en cierto sentido fatalista y, en todo caso, resignada y estoica se muestra también cuando, frente a la queja de su hijo Cómodo sobre la falta de afecto –o de demostraciones de cariño– reconoce “tus fallas como hijo son mis defectos como padre” (33:23) –idea que tiene graves implicaciones en lo que se refiere a la educación–.

Cuando su vida ha sido completamente trastocada¹⁸⁰, Máximo elige seguir siendo quien es, sin renunciar a su identidad ni a sus capacidades, y se impone algo que debe hacer, un proyecto a cumplir: el de vengarse. Hacia allá trata de encaminar, dentro de muy limitadas posibilidades –en realidad está en manos de otro, de Proximo– sus acciones pero no lo veremos tomar atajos ni decisiones desesperadas para llegar a cumplir ese que considera su deber. Será, eso sí, el mejor dentro de su grupo de gladiadores, y, posteriormente, el mejor gladiador dentro del coliseo.

En este sentido, el general se mueve dentro de los límites de lo que puede hacer: echará mano de todos los recursos –todas las opciones y posibilidades– que estén a su alcance, quizá busque otros medios que puedan parecer mejores (reunirse con los políticos para ver cómo deshacerse de Comodo) para lograr su fin pero hará lo que puede hacer, no tratará de hacer imposibles: la suya es una óptica bastante práctica, realista.

Reconoce, pues, límites y limitaciones, como lo hizo también Marco Aurelio –cuya influencia se muestra también en la forma en que Proximo enfrenta su propia muerte (2:12:40)– pero no se deja limitar por otros: ahí se muestra capaz de avanzar tanto como sus propias fuerzas se lo permitan.

Pudo haber sido también, y por encima de Comodo, heredero de una parte o un aspecto del poder del emperador –con la posibilidad o la misión de reconstituir a Roma como república¹⁸¹–: si le hubiera tocado vivir esa situación, si los planes de Marco Aurelio

¹⁸⁰ Y de un modo mucho más radical que cuando se trastornó la vida de David Gale, o que cuando Hanna Schmitz tuvo que abandonar la ciudad, según hemos visto antes.

¹⁸¹ Lo que plantea por un lado la cuestión de si el general podría haberlo hecho: ¿cómo habría ejercido el poder? Pregunta que nos remite al hecho de que algunas personas que participaron en ciertas producciones ecuatorianas como las mencionadas en la nota 124, página 70, de este estudio, o en otras, y otras que por diversos motivos se tomaron figuras públicas, han intervenido luego en política, han logrado cargos y representaciones incluso de elección popular... ¿Cuán bien lo hicieron? ¿Estaban, están, han estado, estarán o podrán llegar a estar preparados para ejercer esos u otros cargos? ¿Hay más el goce del poder –o, al menos, de la popularidad– o el esfuerzo, el afán, del

se hubieran cumplido, ¿habría perdido Máximo esa perspectiva práctica y realista? ¿Se habría sentido obligado a realizar proezas superiores, que otras considerarían imposibles? ¿Habría perdido su paz, ese temple sereno?

3.3.5. *Gladiator*: la lucha por aprender y ejercitarse

Usa todos los medios a tu alcance, incluso la posibilidad de buscar mejores medios.

Gladiator nos ha mostrado dos dimensiones adicionales de la violencia: que se constituya en un arma política y que se constituya en un espectáculo en sí y por sí misma.

El filme revela también otra faceta más específica de la violencia, en particular de esa violencia generalizada que constituye el estado de guerra: la del combate, ese momento en el que hay bajas, muertos y heridos, caídos y despedazados, destrucción y sangre.

Esto puede motivar consideraciones sobre la guerra como categoría política y, en vista de que la producción nos ha mostrado la esclavitud, permite considerar las características de este modo de relación entre seres humanos: ¿no se trató primero de que los prisioneros de guerra se convirtieran en esclavos de los triunfadores? ¿Se pasó después a ver esto como la posibilidad de contar con mano de obra barata, lo que permitió un desplazamiento a la esclavitud como institución comercial, como realidad de mercado (la compra y venta de esclavos)? ¿Qué formas de esclavitud podemos encontrar en el siglo XXI? ¿Se puede, o se debe, luchar contra ellas, y cómo?

En el plano ético, el general Máximo puede constituirse en un arquetipo activo –concreto y práctico, no abstracto ni especulativo– del modo de vivir estoico: frente a un ejercicio del poder que se pretende, y se muestra, absoluto e ilimitado, el sentido del honor, de la propia valía, de la autonomía libre –creativa y constructiva–; el valor del hogar, de la devoción y la oración, y del extranjero –tanto la persona como el lugar (fuera y más allá de las fronteras)– que se miran con simpatía y confianza: ¿una visión de lo humano con una perspectiva más universal?

Opción de vida que no implica resignación pasiva ni mera aceptación de las circunstancias adversas –sobre todo exteriores– sino una actitud agónica, de combate para lograr un objetivo sin perder el equilibrio (la paz) interior y que apuntaría, además a un restablecimiento de cierto orden externo, como lo mostraría el periplo del general Máximo. El estoico, por lo tanto, como héroe, y, acaso, como el tipo de héroe que hizo posible que el imperio se formara, creciera y subsistiera... pese a todos los vicios que pudieron haberle

sacrificado servicio a la colectividad? Y, por otro lado, nos invita a mirar nuevamente la figura del personaje Cicerón de la película pues a través de él se tejen las relaciones del general Máximo con los políticos...

invadido. Una hipótesis desde la que se podría abordar este texto fílmico, y, por ampliación, la especificidad de la filosofía romana y del ambiente cultural en el que se gestó, una de cuyas líneas es la de la ética estoica,

3.4. Benéficas salpicaduras

¿No hay algo de esto último en David Gale? ¿Acaso, en cierto sentido, por lo menos algunas graves decisiones de Hanna Schmitz no tienen también este tinte y brotan de una inspiración semejante? Hablamos de un modo de vivir que no se reduce a la resignación ni se deja llevar sino que asume una misión con determinación y tenacidad, e incluso con recursos astutos, valiéndose de todos los medios al alcance, para lograrla.

Quizá no sea casual que las tres películas que hemos reseñado en este capítulo presenten con más fuerza la problemática de las relaciones familiares¹⁸² –sin que, en ninguna, sea el tema central del filme o su trama–: una mayor densidad filosófica, hoy, ¿implica que dichas relaciones adquieran una preeminencia, una relevancia, mayor?

Adicionalmente, en estos tres filmes la tensión entre el individuo y el poder es mucho más evidente, también porque, de una u otra manera, el poder se torna visible: el gobernador, el emperador, el jurado encarnan el poder, son sus rostros, y a ellos se enfrentan el profesor de filosofía David Gale, el general Máximo, Hanna Schmitz. Y, en último término, este enfrentamiento lo realizan desde la solitaria intimidad de su conciencia –desde su libertad y autodeterminación– aun cuando alrededor suyo pueda, o parezca, haber voces y presencias que los animan y alientan, o que podrían hacerlo. ¿Es la filosofía –y si lo es, ¿por qué?– necesariamente, crítica del poder, generadora de tensiones y conflictos? Una actitud filosófica, y el quehacer de los filósofos, ¿desenmascara el poder, muestra su(s) auténtico(s) rostro(s)?

Como otra característica común a este tipo de filmes surge que, a la pregunta de ¿por qué pasa lo que en ellos se cuenta? tendremos que responder con un elemento de corte filosófico: porque el general Máximo trata de vivir y morir según las enseñanzas de la moral estoica de Marco Aurelio; porque, como Jaspers planteó, hay un sentido de culpa en la nación alemana; porque el filósofo David Gale asume la obligación de luchar contra la pena de muerte.

¹⁸² No solamente la familia de Máximo destruida –su esposa y el hijo asesinados– sino, y sobre todo, la familia del emperador Marco Aurelio: las ambiciones y frustraciones, los temores y delirios de grandeza de Comodo, y todo lo que ello implica para Lucila como hermana y como madre de Lucio.

Estas respuestas muestran esa cierta centralidad no exclusiva ni excluyente pero sí muy gravitante de lo filosófico, y de la filosofía, en estas películas –como un criterio adicional para incluir otras en este grupo¹⁸³– y, además, ayudan a discernir lo anecdótico, casual o circunstancial del filme con el sentido que tiene su universo.

Si, después de este ejercicio para abordar tres películas del segundo grupo de nuestra clasificación, retomamos la práctica de formular preguntas a los estudiantes sobre sus sagas, películas o series favoritas, veremos de qué modo el nivel de análisis y conceptualización frente al discurso y al universo filmicos gana en calidad, profundidad y altura.

En efecto, este tipo de filmes nos invita a preguntarles si hay autores u obras que se mencionan en dichas producciones audiovisuales, y, de haberlos, cuáles son, por una parte, y, por otra –y entramos en un primer nivel de consulta e investigación– qué podemos saber sobre tales autores u obras –al menos para distinguir aquello que sea ficticio de lo que forma parte de la historia humana o de un cierto ambiente cultural¹⁸⁴–. En el caso de que los jóvenes descubran menciones dentro del ámbito de la filosofía, serán episodios de series, o películas, que se situarían dentro de este segundo grupo de producciones audiovisuales –con mayor firmeza cuanto más relación tenga la mención con el universo del filme–.

Por esto, pese a las dificultades para delimitarlo –incluso, podemos admitirlo, a una cierta ambigüedad en sus límites– esta segunda categoría de películas resulta importante. En efecto, el hecho de que nuestra reseña de *Prison Break* en el capítulo anterior haya resultado bastante extensa no se debe solamente a que sea una serie ni a que en ella hayamos tratado de mirar más pormenorizadamente las cuestiones relativas a la violencia y a la mirada sobre el otro, ni siquiera a la suma o combinación de ambos factores. Tiene que ver, además, con el hecho de que, a diferencia de lo que sucede con *El violín rojo*, *El guardián de las palabras* y las tres películas que hemos incluido en este capítulo, *Prison*

¹⁸³ Así, por ejemplo (y simplificando), en *Matrix*: porque no es fácil distinguir lo real de lo virtual, porque no sabemos en qué mundo –o en qué medio– vivimos, porque el poder se ejerce también a través de las representaciones...

¹⁸⁴ En el caso de *Los Simpson*, la serie ha introducido personajes del mundo real dentro de algunos de sus episodios. Por mencionar algunos casos al azar, Paul McCartney y su esposa Linda así como el cantante católico Martín Valverde, en el ámbito de la música; los ex presidentes norteamericanos Bill Clinton y George Bush senior, así como el ex vicepresidente y candidato presidencial Al Gore, de la política norteamericana; Fidel Castro y la reina Isabel de Inglaterra, de política mundial... Cuán fieles a la realidad, o cuán caricaturescas o aun grotescas sean estas ‘invitaciones’ es un tema digno de análisis –una forma de lectura comparativa entre el universo de la familia de Springfield y la información que en nuestro mundo encontremos sobre esos personajes– pero parece que no resulta exagerado señalar que cuando un personaje, por ejemplo (igual pueden ser otros elementos, como películas o series de televisión, acontecimientos noticiosos o investigaciones científicas), alcanza cierta estatura dentro de la cultura pop norteamericana, *Los Simpson* lo acogerán en alguno de sus episodios, acaso en su hogar, en su mesa, ¿en su sofá?...

Break tiene muy poco de esos componentes de tipo académico (término que hemos preferido al de “cultural”).

Y, por eso mismo, nuestras lecturas de *La vida de David Gale*, de *El lector* y de *Gladiator* han sido un poco más sencillas –más fáciles de llevar y concretar– que las referentes a las dos películas y la serie usadas –a modo de ejemplos– en el capítulo anterior. Esto quiere decir que, para fines pedagógicos o didácticos, resulta más conveniente –y puede ser inevitable en cursos de introducción– que, como docentes, usemos en nuestros cursos algunas películas de este tipo, es decir, películas que aborden cuestiones filosóficas, que incluyan la filosofía como una parte de su andamiaje, de su universo, de su mundo –lo que, además, las acerca también a nuestra realidad, a nuestro mundo, en el que la filosofía alguna presencia tiene... aunque sea la de la voz tardía y, acaso, disonante–.

Por otro lado, y aunque sea difícil decidir si se debe o no a ese elemento filosófico, estos tres filmes nos han mostrado otras facetas de la violencia –la pena de muerte como sanción; la guerra como violencia generalizada y la culpa como violencia, quizá de expiación o castigo; y la violencia como espectáculo, incluso recreativo– que, no por más sutiles –¡a lo mejor no hay tantos golpes, tantas armas, tantos disparos!– dejan de ser crueles o pueden ser, incluso, más crueles que las que se nos presentaron en las producciones que enfrentamos en el capítulo segundo.

En todo caso, esperamos que haya resultado claro que películas de este tipo, con una mayor densidad filosófica, ofrecen mayores oportunidades para ser usadas como recursos didácticos, tanto por las referencias directas a la historia de la Filosofía (por cuanto nombran autores, por lo menos) como por las alusiones y una suerte de “ambiente” filosófico general que las impregna, de modo que la revisión del discurso filmico con miras a preparar su uso en el aula es, por lo menos en cuanto al tiempo que se le ha de dedicar, menos exigente –la exigencia se traslada al trabajo sobre los autores (en cursos con enfoque histórico) y/o temas (en cursos de corte temático) para introducir los cuales se utilizará cada película–.

Finalmente, las primeras líneas del apartado anterior nos sirvieron para mostrar algunas coincidencias en el carácter ético, o en el *ethos* virtuoso, entre David Gale, Hanna Schmitz y el general Máximo, pero ese carácter, en la medida en que, por un lado, exige esfuerzo y sacrificio, incluso renuncia, y, por otro lado, intenta valerse de todos los medios que encuentra al alcance, o buscar otros mejores para lograr los fines –o, mejor, el fin superior, más elevado– que persigue, estos protagonistas coinciden, en eso, con Charles Morritz, Richard Tyler y

Michael Scofield, pero, así mismo, revelan algunas posibilidades adicionales –más amplias, más profundas, más... comprometedoras (con todos sus riesgos, incluso de la propia vida: no es lo que nos motivó a la selección de estas películas pero quizá tampoco sea casual que los tres personajes mencionados –Gale, Schmitz y Máximo– hayan terminado muertos)– para esos esfuerzo, renuncia y sacrificio. Diríamos que ya no se ha tratado solamente de actuar, o del nivel de los actos y las acciones, de ciertas decisiones: en estos casos, se ha tratado de vivir, y lo que se ha puesto en juego (¿con cierta temeridad, mayor o menor?) ha sido la propia vida: un estilo de vida que, consciente y hasta deliberadamente, pone en juego la propia vida. Y si no fuera posible ponerla en juego, esa vida, ¿sería propia?

Esta última es el tipo de pregunta que los filósofos pueden, y acaso suelen, plantearse, sobre la que debatirían. Vamos, pues, al encuentro de algunos de ellos, encontrémoslos en el universo de algunos filmes.

CAPÍTULO 4

FILÓSOFOS EN LA PANTALLA

(LUCES, CÁMARAS... REFLEXIONES)

*“Los hombres–libro. ¿No ha oído hablar de ellos?
Son personas que desaparecieron, algunas que fueron detenidas
y lograron escapar, otras que fueron liberadas y otras que,
antes de que las arrestaran, se retiraron a un lugar oculto, a la
tierra de los bosques, las granjas y las colinas.
Viven allí en pequeños grupos, donde la ley no les puede alcanzar.
Su vida es apacible y no hacen nada que esté prohibido, aunque aquí
en la ciudad no estarían mucho tiempo en libertad.
Ellos son libros: cada uno de ellos, hombres y mujeres sin excepción,
han elegido un libro y lo han aprendido de memoria.
Y así se han convertido en libros. Naturalmente que de vez en cuando
cogen a uno y lo detienen. Por eso se muestran tan cautelosos:
porque el secreto que lleva cada uno es muy valioso para la Humanidad.
Con ellos desaparecería toda la sabiduría humana.”*
(Fahrenheit 451 de Francois Truffaut, 1966)¹⁸⁵

4.1. Flashback y flash–forward

Al llegar a este punto, la mitad del itinerario en cuanto a los capítulos que incluye esta disertación, conviene hacer una evaluación de aquello que los ejemplos desarrollados en capítulos anteriores nos han permitido adquirir, también para mirar lo que nos queda pendiente.

Esta disquisición es necesaria aquí porque (1) pasamos de películas que nos salieron al encuentro a filmes que hemos buscado, que rastreamos y conseguimos; (2) damos un salto cualitativo a películas clasificadas como “expresa y hasta académicamente filosóficas”, esto es, producciones en las que ya no es necesario rastrear lo filosófico: es lo que tienen, lo que muestran –con intención pedagógica, aunque sea de difusión (no estrictamente didáctica)–: es la condición por la que las hemos encontrado al investigar sobre la conveniencia de acompañar con películas la enseñanza de la filosofía; y (3) porque al encontrarlas nos hemos alejado algo más de los grandes circuitos del cine comercial.

¹⁸⁵ Citada en Martínez-Salanova Sánchez, 2002; p. 88.. Una secuencia de este aspecto de la película –el bosque de los hombres (o personas) libro– en Franco, 2008, recuperado 10–diciembre–2015.

El recorrido para analizar este uso de filmes durante cursos de Filosofía y en el aula, que ha tratado de ser didáctico –en particular valiéndose de ejemplos incluso (o quizá) muy detallados– debería mostrar ya ciertas posibilidades de producir frutos. Esta digresión los explicitará.

La requisita bibliográfica mostró conexiones entre cine y filosofía y reveló obras, en especial colectivas, de filósofos que reflexionan en torno a producciones audiovisuales sobre todo de la cultura pop –marcada por lo audiovisual: cine, televisión, videojuegos, etc.– lo que, sumado al modo generoso en que esas producciones se ofrecen en nuestro medio, fortaleció nuestra convicción sobre la posibilidad y factibilidad de tal uso.

Pero Giovanni Sartori nos advirtió que no fuéramos tan optimistas pues la no-cultura audiovisual implica, para él, la renuncia a la condición *sapiens* del hombre: la pérdida de las capacidades básicas de conceptualización y abstracción.

Por ello el interés general se enfocó en la posibilidad de recuperar esas capacidades desde las producciones audiovisuales. Así, en los ejercicios presentados se ha insistido en la atención al detalle, a los detalles, para conceptualizar algún aspecto puntual, lo más puntual posible, de cada universo fílmico –y para abordarlo como discurso se estableció la forma de citarlo–.

Si se hablara de “algo de filosofía en todas las películas” sin una indagación de ese tipo lo más probable es que solamente se dirían, o se repetirían, generalidades sobre el mensaje que cada filme transmite¹⁸⁶. Sin detenernos en lo que se suele llamar “el lenguaje del cine”¹⁸⁷,

¹⁸⁶ Y aun eso sería bastante. Dos vivencias: poco después de haberme graduado del colegio una sala de cine organizó un ciclo de películas de Woody Allen; se presentaron seis y el evento terminó con un foro conducido por un estudioso del cine que había seguido la trayectoria del reconocido director, actor y guionista. En este cierre conductor y público se centraron en cierto sesgo existencialista que les parecía encontrar en sus películas, en lo desagradables que, por deprimentes, podían llegar a ser, pese al humor, y en las implicaciones corrosivas de la forma en que presentaban algunas cuestiones relativas a la sexualidad (se presentaron *El dormilón*, de 1973, y *Todo lo que siempre quiso saber sobre el sexo pero nunca se atrevió a preguntar*, de 1972): ni una palabra sobre la estética de *Annie Hall* (1977), *Manhattan* (1979) o *Interiors* (1978), que también se habían proyectado, y menos todavía reflexiones sobre las escenas que más me habían llamado la atención o me habían intrigado: frustrante para un joven tímido que, ante un público culto y adulto, no se atrevió a formular sus preguntas, esta primera.

La segunda: algunos años más tarde y en un retiro espiritual el guía, un sacerdote bastante maduro y con mucha experiencia, había solicitado a un joven participante que se preparaba para el sacerdocio llevar el filme *Los intocables* (*The Untouchables*, Brian De Palma, 1987) para motivar cierta reflexión; el joven seminarista prefirió llevar *La historia sin fin* (o *La historia interminable*, *Die unendliche Geschichte*, Wolfgang Petersen, 1984) así que esa noche tuvimos un diálogo enriquecedor, con el proyector apagado, sobre el carácter alegórico de esta producción y de qué modo iluminaba ciertos aspectos de una vida espiritual positiva; ante cada reflexión, sin embargo, yo me preguntaba cómo el guía podría habernos llevado hacia esos planteamientos a partir del filme de De Palma. Se lo pregunté al día siguiente, mientras desayunábamos; me dijo: “Hay dos o tres escenas... Las suelo repetir... La gente solo ve la violencia, los disparos... En nuestro próximo retiro entenderás...” lo que su partida a la eternidad frustró.

¹⁸⁷ Capítulo 4, *Lenguaje del cine*, en Martínez-Salanova Sánchez, 2002, pp. 119-154: definiciones, explicaciones y ejemplos sobre los elementos que integran ese lenguaje y la forma en que se organizan (la gramática del cine), y bibliografía en la última página del capítulo.

al mirar detalles pasamos del ver al observar con la exigencia de expresar –exponer o manifestar: decir– lo que así hemos podido detectar. Sin excluir opciones de enfoque que incluyan aspectos más específicamente estéticos o cinematográficos, o en ellas se basen: hay ejemplos de opciones de usarlos, pero aquí se trata de enseñar Filosofía y de usar películas para enseñarla –y no de enseñar cine.

Una guía respecto de en qué detalles enfocarnos surgió de algunas teorías del cine que comparten la cuestión de la mirada sobre el otro, y este ha sido un tema abordado en las producciones hasta aquí presentadas.

Esta cuestión tiene que ver con opciones éticas, de modo que se ha expuesto también algunos rasgos del *ethos* de los protagonistas de esos filmes: actos, actitudes, decisiones y opciones que suelen incluir a otras personas –formas de relación entre seres humanos– en las que la tentación de la objetivación –el mirar al otro como objeto (un algo, cosa) y no como sujeto (un alguien, persona)– se exterioriza como violencia –y de ella nos hemos ocupado– y en el plano de la sexualidad –al que nos hemos referido–, además porque un cuestionamiento a las producciones audiovisuales tiene que ver con la banalización o trivialización de la violencia y de las relaciones sexuales –o una pérdida de sentido de la sexualidad en general¹⁸⁸.

Como un acicate, con insistencia, se ha tratado de acompañar este uso de producciones audiovisuales con preguntas: se busca que el propio estudiante se las plantee, o proponga otras, o trate de responder a todas. Un enfoque metodológico centrado en las preguntas porque el intento de responderlas exige conceptualizar, abstraer, reflexionar, argumentar –ejercitar destrezas necesarias para abordar la filosofía–.

En la formulación de estas preguntas, y en las respuestas que, así mismo como ejemplos, se han propuesto para algunas de ellas, resultó visible de qué modo es posible enriquecer diversos elementos al pasar de un film a otro, y de una categoría de películas a otra. Un sentido progresivo, de avance, que parece pedagógicamente relevante¹⁸⁹: un mirar siempre más allá, un descubrir siempre algo más, un ampliar horizontes y perspectivas¹⁹⁰.

¹⁸⁸ “No han faltado posturas radicales de quienes no ven en el cine más que un instrumento de violencia y evasión. Pero también, en otros casos, los profesores se han planteado su integración en el aula”. Dr. José Ignacio Aguaded Gómez Director del Grupo Comunicar, en el prólogo, p. [9] a Martínez-Salanova Sánchez, 2002.

¹⁸⁹ Desde las decisiones éticas para conseguir un objeto hasta aquellas que tienen que ver con lograr un objetivo o defender un ideal, incluso con la muerte o el propio sacrificio –y no porque la muerte sea garantía de lo correcto, razonable o aceptable de un ideal (y menos aún de unas ideas filosóficas!): solamente que ese hecho, dar la vida por un ideal, no puede y no debe dejarnos indiferentes, ni siquiera como filósofos: ¿por qué este se ha sacrificado? nos interpela también desde la filosofía... ¿y cuando se da la vida por otro...?... –; desde la violencia presente en ciertas escenas hasta la violencia generalizada de la guerra con sus secuelas de

Tal avance, que se fundamenta en las preguntas posibilitadas por la observación de los detalles, nos ha conducido a usar una expresión de manera explícita respecto de cuestiones filosóficas (el arte como representación social –de unidad cultural y popular–, en la camarada Chan Gong; la espiral de violencia por la pena de muerte como venganza, en Constance Harraway; las cuatro virtudes, en Marco Aurelio): la de momento argumentativo¹⁹¹, que se concentra en lo dicho sobre algo, privilegiando el escuchar a quien lo dice, y las palabras dichas, sobre la acción y las imágenes.

Esta noción se refuerza con dos cuestiones que este itinerario ha mostrado: la referente a lo canónico y la que tiene que ver con la posibilidad de comparar producciones audiovisuales con obras escritas (ambas han aparecido en *El guardián de las palabras* y *El lector*), que son dos elementos de lo que hemos denominado “rasgos académicos” en las producciones audiovisuales: las menciones o citas que se hagan de personajes, de obras literarias –o artísticas en general–, o de sucesos históricos –opciones de referencias, que enumeramos como ejemplos– hacen que ciertas preguntas broten de manera más natural lo que facilita el uso didáctico de esas producciones¹⁹².

Cuatro aspectos con los que, una vez que se han mostrado posibilidades fructíferas del recorrido realizado¹⁹³, podemos cerrar la evaluación que nos propusimos –en resumen, usar películas para acompañar la enseñanza de la filosofía es una opción válida¹⁹⁴– porque las películas que abordaremos en este capítulo son de tipo argumentativo y, además, plantean el desafío de compararse con textos escritos e impresos –ejercicio comparativo que contribuye a

muertos, heridos, sangre y destrucción; desde una mirada despectiva o estereotipada del otro hasta una visión en la cual todo otro es un enemigo peligroso; desde la violencia como agresión física o psicológica que hace del otro una víctima hasta el uso político de la violencia y el constituirlo como espectáculo.

¹⁹⁰ Sentido progresivo que implica también una sensibilidad frente al estudiante como sujeto de la educación: “Hay que comenzar viendo películas entretenidas, en cada edad las correspondientes. Lo lúdico y festivo es diferente en cada edad, cultura y condición” recomienda Martínez-Salano y Sánchez, 2002; p. 28.

¹⁹¹ Hay momentos argumentativos en *El violín rojo*, respecto de la calidad y autenticidad del instrumento musical; en *El guardián de las palabras*, sobre el problema de vivir atemorizado; en *Prison Break*, sobre la conveniencia y los detalles de un plan –o sobre pruebas de la inocencia (o dudas sobre la culpabilidad) de alguien, o sobre intereses y conspiración, etc.–. Se puede determinar otros como una manera más de mirar el detalle.

¹⁹² Sin embargo, como todas las películas tienen algo de filosofía, incluso la producción que menos referencias de este tipo tiene (por lo que estas son curiosidades excepcionales en el universo filmico), *Prison Break*, más allá de que nos exigió un esfuerzo más grande de concentración en los detalles para fundamentar las cuestiones filosóficas, ha aportado una técnica, la de inventario, para abordar ciertos aspectos o contenidos de un film.

¹⁹³ Una adquisición adicional es que, hasta este punto, se ha de reconocer ya cuando habla el aficionado al cine y, por lo mismo, separar –otra forma de abstraer reflexivamente!– lo que como tal dice de aquello que aporta como docente, o desde su formación filosófica.

¹⁹⁴ Ha permitido suscitar cuestiones filosóficas desde experiencias que, de otra manera, resultan imposibles de crear en el aula.

ejercitar y reforzar las destrezas de conceptualización, abstracción, reflexión y argumentación que dan sentido a nuestros esfuerzos—.

Mirando hacia adelante, en este capítulo, como queda dicho, se abordará películas más estricta o expresamente, y hasta académicamente filosóficas y en los dos siguientes se detallarán aspectos más específicos, concretos y particulares para trasladar a las aulas, durante cursos y clases de filosofía, la propuesta de acompañar con películas la enseñanza de esta disciplina.

4.2. Los universos filmico–argumentativos

“Cuenta la leyenda que en la mesita de noche de un gran productor de cine de Hollywood descansaba la Crítica de la Razón Pura de Kant con una nota en su interior que decía: “Interesante argumento. Difícil reparto”. Es difícil hacer cine de la filosofía, pero no así filosofía del cine (como ya demostró, por ejemplo, Gilles Deleuze), pues allá donde miremos, si lo hacemos con las gafas adecuadas, comprobaremos que hay filosofía...”
(Filósoblog, 2011, recuperado 30-enero-2013)

Cuando Platón coloca a Sócrates como personaje, casi siempre central, en la mayor parte de sus diálogos; cuando Aristófanes introduce al mismo pensador en su comedia *Las nubes* o cuando Diógenes Laercio escribe su obra *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres* parecería que los filósofos ocupan un lugar tan capital en el escenario cultural como el que la imaginación del pintor renacentista Rafael (Rafaello Sanzio, 1483–1520) plasmó, entre 1509 y 1510, en el monumental fresco (más de treinta y ocho metros cuadrados) que tiene por título *La escuela de Atenas*¹⁹⁵. Esta referencia, por otra parte, puede conducirnos a indagar sobre otras pinturas o esculturas en las que estén representados filósofos¹⁹⁶, pensadores o, en general, intelectuales.

¹⁹⁵ Se encuentra en los Museos Vaticanos, en las ‘estancias de Rafael’ (*Stanze di Raffaello*), en concreto en la ‘*Stanza della Segnatura*’ He presentado una proyección de esta obra en algunos cursos de Introducción a la Filosofía y de Historia de la Filosofía; pese a la tentación de que los estudiantes deban reconocer a ciertos pensadores, o a un número mínimo de filósofos, de entre los allí retratados –fuera de los dos centrales, Platón y Aristóteles–, en el segundo caso resulta útil sobre todo para evidenciar el contraste entre la Edad Media y el Renacimiento, particularmente en cuanto a las representaciones pictóricas; en el primero sirve bien para plantear cuestiones relativas a las distintas maneras en que puede ser abordada –vista o representada– la actividad filosófica, el quehacer en esta área. Una impresión de *La escuela de Atenas* en el cuestionario de un examen produjo llamativos resultados para motivar a los estudiantes a desarrollar sus respuestas tipo ensayo. La portada de la obra de Simón Mario Gómez, *Didáctica de la filosofía*, reproduce el centro de este lienzo, y entre las páginas 480 y 481 del texto consta una reproducción del mismo.

¹⁹⁶ Como *La muerte de Sócrates* (1787), óleo sobre lienzo de Jacques–Louis David (1748–1825) (129 x 196 cm., Museo Metropolitano de Arte, New York). Con el mismo título y la misma técnica, de Giambettino Cignaroli (1706–1770), hacia 1760 (202 x 271 cm., Szépművészeti Múzeum –Museo de Bellas Artes–,

Si la literatura y las artes plásticas se han ocupado de los filósofos –algunos de los cuales, por otra parte, han elegido formas de expresión más literarias, y han enriquecido de este modo el panorama de la historia de la Literatura–, ¿por qué el cine no iba a ocuparse de ellos, no iba a tomarlos como personajes, colocarlos frente a una cámara, maquillarlos, iluminarlos y hacer que discurren como parte de una historia, en un filme?

Una primera cuestión que esta situación plantea tiene que ver con el ser mismo de la filosofía; la perogrullesca definición que dice “filosofía es lo que hacen los filósofos” puede verse reforzada con representaciones de este tipo, con lo cual, además, los nombres, las épocas y lugares, las influencias, la secuencia de los filósofos adquiere una importancia mayor, lo que, a su vez, remite al tema de lo canónico, es decir, de un canon o listado más o menos completo y más o menos ortodoxo –frente al cual podrían surgir otros heterodoxos– de filósofos que hacen la filosofía y su historia. Lo que desafía la idea de que la filosofía es un producto cultural y, por ende, relativamente colectivo, es decir, perteneciente por lo menos a las comunidades en las que las ideas surgen, y ocasionado, o motivado al menos, por ciertas circunstancias o coyunturas en las que concurren muy diversos elementos (sociales, culturales, políticos, económicos, etc.).

Una segunda cuestión tiene que ver con la identidad del filósofo: si bien no es del mismo tipo que la del autor que se oculta detrás del narrador en las obras de ficción –cuentos, relatos, novelas–, en cuanto genera ciertas ideas o pensamientos que pretenden ser explicaciones más bien radicales sobre la totalidad, el filósofo no necesariamente es el individuo que filosofa, o, por lo menos, no lo es exclusivamente. Aunque particularmente en la dimensión ética, del obrar, hay o tiende a haber cierta exigencia de coherencia entre la forma de actuar y el pensar de este ser humano concreto que se considera –se consideró o se ha llegado a considerar– “filósofo”, parecería que se trata de una persona que simplemente argumenta, y avanza con sus argumentos y por sus argumentos, a través de ellos.

Budapest). O, del uruguayo Joaquín Torres García (1874–1949) *Filosofía presentada por Palas en el Parnaso – Filosofía décima musa* (1911), óleo sobre lienzo (114 x 367 cm., Museo Centro Nacional de Arte Reina Sofía, Madrid). La escultura en mármol del español Fernando Ortiz (1717–1771) titulada *La filosofía* (1756) (85 x 126 x 16 cm., casi 200 kg., Museo del Prado, Madrid). El holandés Rembrandt (1606–1669) pintó *Aristóteles contemplando el busto de Homero* (1653), óleo sobre lienzo (143,5 x 136,5 cm., Museo Metropolitano de Arte de Nueva York) mientras Rubens (1577–1640) plasmó *La muerte de Séneca* (1612–1615), con la misma técnica (181 x 119,8 cm, Museo del Prado, Madrid). Un fresco de Cesare Maccari (1840–1919) en el Palazzo Madama de Roma muestra a *Cicerón hablando en el Senado*, denunciando a Catilina (1882–1888). Obras que muestran una presencia de la filosofía y los filósofos, y que creemos pueden también usarse para motivar a los estudiantes tanto en el acceso a la disciplina como para describirlas y evaluarlas –formas de conceptualizar–.

En general, no construye personajes e historias, no crea situaciones de este tipo, pero sí construye argumentaciones. Cuánto deban afectar estas a su vida personal puede ser, o parece ser, otra cuestión quizá no necesariamente relacionada ni con la calidad de sus argumentos –o la profundidad e intensidad o novedad de sus ideas– ni con su propia densidad de intelectual –lo que podríamos llamar su “calidad profesional”¹⁹⁷–.

En todo caso, al tratarse de películas que versan sobre filósofos, se mezclan la biografía del pensador con sus ideas, y esto debido a que hay un itinerario en el desarrollo de los argumentos –en la profundización, ampliación, comprensión, explicación e incluso reformulación de sus planteamientos¹⁹⁸– y este entrelazarse es el meollo del universo filmico, por lo que la trama o el argumento en cada una de las películas de este tipo interesa poco frente a la forma en que se presenta al filósofo y lo que dentro de dicha presentación se argumenta –los razonamientos que allí se exponen–. Queremos decir que la historia es conocida o, al menos, puede ser conocida, está disponible y es accesible, con variaciones y matices, ciertamente, para quien quiera abordarla pero el sello del autor del filme (de modo emblemático, quizá no exento de arbitrariedad, según hemos anotado, el director) está puesto no en lo que cuenta¹⁹⁹ sino en la forma en que lo narra y presenta, y en las ideas del pensador que ha elegido presentar –y, si se quiere, también en aquellas que ha descartado, que dejó de lado–. Así que el acercamiento a estas películas ha de adoptar una perspectiva y un instrumental distintos de los usados para rastrear contenidos filosóficos en otro tipo de producciones –diferentes de los usados en el capítulo anterior–, pues, como dijimos, ante estos filmes ya no se trata de rastrearlos: son todo el contenido del filme.

¹⁹⁷ Teniendo en cuenta que se suele considerar al prusiano Immanuel Kant (1724–1804), como el primer filósofo profesional, esto es, el primero que se dedica exclusivamente al quehacer académico y a la producción de obras y tratados escritos como único medio y modo de vida. En la antigüedad, los sofistas cobraban por enseñar, y también filosofía –no solo filosofía– pero, además, solían ejercer como una suerte de abogados en los tribunales, debido a sus capacidades retóricas y argumentativas.

¹⁹⁸ Como un ejemplo así mismo paradigmático el caso del propio Kant quien indica que fue la advertencia de Hume la que interrumpió su ‘sueño dogmático’ y dio a sus investigaciones en el campo de la ‘filosofía especulativa’ una dirección completamente diferente, como él mismo afirma en su *Prolegomena (Prolegómenos a toda metafísica futura que pueda presentarse como ciencia*, 1783), el tránsito, hacia 1781 –año en que se publica la *Crítica de la razón pura*– del período precrítico al período crítico de sus obras –así como en Platón los diálogos suelen dividirse en cuatro grupos, también de acuerdo a la edad del autor–. Véanse el artículo *Kant* en Ferrater Mora, 1999 y el trabajo de Fernando Moledo (2014), de la Universidad de Buenos Aires, *El despertar del sueño dogmático. Un análisis histórico y sistemático* en *Studia Kantiana* 16 (2014), pp. 105–123.

¹⁹⁹ Situación similar a la del espectador ateniense frente a las tragedias que se representaban: conocía la historia, indica Aurelio Espinosa Pólit S.I., por lo que “la fuerza trágica extraordinaria de la pieza no está, pues, en el gradual descubrimiento de estos hechos fatales... sino por una parte en la mortal angustia que va invadiendo y subyugando al protagonista, a medida que los va descubriendo, y en la impresión abrumadora que causa al mismo espectador el que la catástrofe se realice y se descubra...”. *El teatro de Sófocles*, México, Editorial Jus S.A., 1960, pp. 41–42.

Este capítulo se referirá a producciones sobre: (1) cuatro pensadores canónicos en la Historia de la Filosofía Occidental: Sócrates, San Agustín, Tomás Moro y Descartes; para los dos primeros se muestra una opción comparativa adicional pues respecto de cada uno de ellos se cuenta con dos filmes; (2) un momento canónico de esa misma historia: el de la decadencia de la Escolástica medieval; (3) un pensador, Pascal, que no siempre es considerado filósofo; (4) las experiencias de Juan Bautista de La Salle, en el ámbito de la educación, y las que como religioso vivió José de Cupertino –estas por mostrar posibilidades de reflexión en dos ámbitos particulares de la filosofía: la educativa y la de la religión–; y (5) la Historia de la Filosofía.

Dos, *El nombre de la rosa* y *El mundo de Sofía*, se fundamentan directamente y son la versión cinematográfica de textos escritos, de novelas; siete de las once se inspiran en diversos textos y los inspiran, e incluso las dos que parecerían la excepción –las incluidas en el cuarto apartado– incorporarán referencias o citas de libros²⁰⁰.

Es necesario tener presente que se trata de filmes argumentativos, ante los que se reduce la exigencia de fundamentar las preguntas en determinados momentos de la acción porque brotan del contenido de lo dicho –de los diálogos y argumentos propuestos–, que es el aspecto en el que ha de centrarse la atención a los detalles que con tanta insistencia hemos reclamado²⁰¹.

²⁰⁰ ¿Son, quizá, ciertas películas en nuestro mundo lo que algunas personas eligieron ser en el mundo de Ray Bradbury, recreado por Truffaut –según el epígrafe que hemos elegido para este capítulo–? ¿Cuán bien podrían las películas cumplir la función de hombres–libro? Por lo mismo, ¿cuánto de sabiduría humana guardada en nuestros hogares, en formato DVD o *Blue-ray*? Y sin referirnos a la condición o estatus de “obras de arte” que algunas películas pueden tener –de hecho tienen ya–: mirando solamente un aspecto de su contenido: el que se refiere a los libros, el aspecto bibliográfico.

²⁰¹ ¿Desnaturaliza este reclamo al cine y las películas? Parece que Alfred Hitchcock dijo: “Los diálogos son el motor esencial de las obras teatrales, pero en el caso del cine se trata sólo de una ayuda. Lo ideal es que una película cuente su historia por medio de imágenes” –según Martínez-Salanova Sánchez, 2002, p. 83– y la propuesta implica, en cambio, concentrarse y enfocarse en los diálogos. En todo caso esta posibilidad muestra que hay producciones audiovisuales en las que se presentan verbalmente argumentos y reflexiones –es decir, contenidos abstractos y conceptuales como los que Sartori sostiene que necesitamos–.

4.2.1. Sócrates, ¿todavía más paradójico?

*“La vida solo merece ser conservada con alegría
y la única alegría para el hombre está
en buscar la verdad sin rodeos.
La vida vale si se espera
encontrar un día la verdad.
Y la verdad, como las estrellas,
es muy difícil de alcanzar.”*
(Sócrates en *Sócrates*,
Roberto Rossellini, 1971; 1:04:55)

A finales de 1987 un canal de televisión local pasó, doblada al español, una producción de la cadena inglesa BBC sobre Sócrates; para uso en las clases que por ese entonces dictaba, grabé –con toda la impericia de un novato– tal programa en un casete de VHS; dicha grabación –me imagino que no habrá sido la emisión– se redujo solamente a los 75 minutos que duró la historia, y en ella no quedó ningún registro de los créditos. Cuando tal registro pasó de la cinta al CD, los defectos de la grabación se hicieron todavía más evidentes. Y no he podido encontrar ninguna referencia a dicho producción, de modo que mis menciones sobre ella no tienen otro fundamento (otra referencia) que ella misma.

El director Roberto Rossellini presentó, en 1971, una TV movie –una producción con el formato de un filme o película pero hecha para la televisión– sobre el mismo filósofo griego, Sócrates²⁰².

El cineasta italiano debe haber contado con un presupuesto mucho más alto que el que la BBC destinó al primer filme mencionado –también para una producción que tiene un tiempo de duración de casi el doble que el programa inglés– y ello se refleja, en el plano estético o formal, en una riqueza de escenarios, de extras, de sonidos (¿por qué no ponerles atención si vamos a tener que escuchar lo que dicen los filósofos?) y de otros elementos con los que trata de comunicar una cotidiana familiaridad con la vida en la Atenas del siglo IV a.C. mucho más amplia que la que podemos encontrar en el video de la BBC. Queremos decir que el filme de 1971 abunda en detalles sobre los espacios abiertos de la ciudad, sus calles y negocios, sus bosques, los viandantes y animales, abriéndose incluso en tomas panorámicas.

Más allá de eso, la versión de la BBC, desde las primeras escenas, se diferencia del filme de Rossellini en que nos presenta al filósofo mucho más en el hogar²⁰³, con sus hijos

²⁰² Una calificación de 7,3/10 en IMDb, por parte de 342 usuarios; cuatro revisiones y cuatro críticas.

²⁰³ Donde, incluso, se ambienta una visita del general espartano Pausanias al filósofo y un largo diálogo de los dos sobre la democracia ateniense y la forma de gobierno de Esparta (29:00 a 36:00), con intervenciones

y Xantippe (Jantipa), su esposa, en diálogos sobre temas de economía doméstica y conversaciones en las que quien pone la nota de humor es el filósofo –también por las bromas que sobre él hacen los demás– mientras en el filme del director italiano Sócrates (Jean Sylvère) aparece hacia 13:20 y los minutos anteriores se han destinado a tomas sobre la destrucción de las murallas de Atenas, según los términos de la rendición en la victoria de los espartanos, y a conversaciones de dos grupos, en dos momentos consecutivos, sobre la conveniencia, o no, del gobierno de los Treinta para la ciudad y sobre la responsabilidad, o culpabilidad, de Alcibíades en tal derrota –o sobre las posibilidades de que recupere el gobierno de Atenas para los ciudadanos atenienses–, sobre el hecho de que tanto Alcibíades como Critias –quien ahora forma parte del gobierno– fueron discípulos de Sócrates y otras consideraciones de índole coyuntural, en particular político–militares.

Si bien esa primera aparición tiene una breve nota de humor, enseguida Sócrates hace una distinción entre el conocimiento verdadero –las ideas– y las opiniones, y apunta a su interés de concordar consigo mismo y no hacer nunca algo diferente de aquello que piensa. Sócrates, además, está rodeado de discípulos, y este será un rasgo que se prolongará durante la mayor parte de la película. El filósofo y sus seguidores (alumnos o amigos) se mueven por la ciudad en constantes diálogos, durante los cuales el maestro formulará preguntas y propondrá asertos bastante desconcertantes, inesperados y creativos.

Sin embargo, cuando Sócrates llega al hogar (18:40) la temática es similar a la que se ha reseñado sobre las primeras escenas del filme de la BBC: las dificultades económicas, los reproches sobre la higiene y la vestimenta, y la sugerencia que la esposa hace al filósofo de que cobre por lo que enseña, o a quienes le siguen –aunque en este segundo filme se nos muestra una Xantippe (Anne Caprile) mucho más desesperada, enojada y angustiada, que termina por llorar mientras abraza a su marido– (la BBC nos la había mostrado irónica e hiriente²⁰⁴).

Aun cuando el tipo de argumentos y la forma de argumentar se parecen mucho en ambas películas, en la producción inglesa Sócrates se presenta por lo menos distraído, podríamos decir, como que estuviera pensando en algo más que aquello que quiere exponer –o como que le resultara difícil encontrar las palabras exactas para presentarlo–; en cierto

de Xantippe sobre la suerte que, en democracia y por voto popular, corrieron Anaxágoras y Protágoras, y la que podría esperar a Sócrates.

²⁰⁴ Que implica también acoger dos elementos de la tradición sobre Sócrates: el de una apuesta por la que escogió a Xantippe como esposa –en el sentido de que quien con ella estuviera tendría que aprender a controlarse, a no alterarse ni dejarse afectar–, y el de la frase (que el personaje usa en el filme) ‘Cuando Jantipa truena, termina siempre por llover’. (Fina Sanglas, 1978, p. 32).

sentido se lo ve dubitativo lo que, además, le permite añadir o insertar notas y digresiones, con cierto gracejo e ironía, en el hilo de su discurso. La presentación que Rossellini hace del filósofo nos lo muestra mucho más determinado, mucho más seguro de sí mismo, mucho más categórico.

¿La producción inglesa se inspiró más en la presentación que Aristófanes hace de Sócrates en su comedia *Las nubes* (Platón & Aristófanes, 1984), mientras el filme italiano indagó sobre todo en diálogos en los que Platón hizo intervenir como interlocutor a su maestro²⁰⁵? Es el elemento comparativo clave entre los dos filmes y los textos en los que se basan.

En la producción de Rossellini hay muchos más contenidos históricos, muchas más referencias a la historia y se recogen varios elementos que la tradición atribuye al maestro ateniense, como la idea de solamente saber que no sabe nada, de negarse a ser considerado un maestro –y mucho menos uno en el campo de la virtud–, de ejercer un oficio similar al de su madre, partera (la mayéutica, el arte de “dar a luz”), de rechazar cobrar –como sí lo hacían los sofistas, sus rivales– a sus seguidores. Se llega a hablar de los atenienses como envidiosos y de ambiciosos, fáciles de dejarse atrapar, o engañar, por la retórica y la elocuencia.

De todas maneras, hay una afinidad por un lado en la forma en que ambas producciones abordan la relación conyugal de Sócrates con Xantippe –en ambas se muestran gestos de ternura y cercanía, como abrazarse o tomarse de la mano (aunque en el filme de Rossellini los hijos de la pareja aparecen casi como elementos decorativos, sin tener parte en los diálogos ni en la acción)– y, por otro lado, en el tono general de las secuencias relativas al juicio contra Sócrates, a su condena y muerte. Parece evidente que, para estos elementos de la historia, las fuentes para ambos filmes han sido el texto “de juventud” de Platón y la obra de Jenofonte (Jenofonte, 2011) tituladas *Apología de Sócrates*, así como el *Crítón*, breve diálogo, así mismo temprano, del primero de estos autores.

También se muestra que el carcelero y verdugo a cargo de Sócrates (Satiros en la versión de la BBC²⁰⁶) tiene una buena relación con el prisionero e incluso está dispuesto a permitir su fuga, de modo que el filósofo –quien, por otro lado, tiene frecuente y bastante

²⁰⁵ En la segunda producción que se muestra, la de Rossellini, un actor declama (40:20 a 42:30), para Sócrates y sus amigos, fragmentos de la obra teatral de Aristófanes.

²⁰⁶ Un esclavo bastante desconcertado por la invitación que Sócrates le hace para que beba vino con él y se siente a su mesa, mientras lo vigila en la residencia de aquel.

compañía mientras permanece detenido, aunque, para evitar llanto y quebrantos prefiera despedirse rápidamente de Xantippe y sus hijos– lo considera su amigo²⁰⁷.

Tras esta revisión, el ejercicio de mirar los detalles puede concentrarse en lo atinente a sobre qué habla Sócrates con sus amigos y discípulos, en distintos momentos del filme; qué les dice sobre eso, y qué objetan, argumentan o preguntan ellos –¿cuál es el contenido de cada diálogo?–. ¿Cuánto de ironía, cuánto de mayéutica hay en esos diálogos? ¿Cómo las reconocemos y por qué son relevantes? Y, ya que están entre amigos, en vista de que se suele hablar del “amor griego”, esa intimidad homosexual, ¿se muestra en algún momento del filme? ¿De qué manera, y cuánta importancia se le puede atribuir?

Puede también proponerse la exigencia de determinar qué otros personajes son mencionados, estén o no presentes: establecer sus nombres, las referencias a su identidad en el filme –si es que la hay– y salir del universo filmico para encontrar más información, otros datos: ¿son personajes históricos, que existieron realmente, o el director se valió del recurso de crearlos para darle algún sentido a su narración?

De este modo usar por lo menos la producción de Rossellini –ya que parece muy difícil contar con la otra– contribuye tanto a fortalecer ese ejercicio de las varias veces enumeradas destrezas discursivas como a lograr un acercamiento de los estudiantes a Sócrates (la cuestión de cuya identidad histórica surgirá al presentarlo o cuando investiguen sobre él) más allá de lo que los textos digan sobre él –tendrán una experiencia de cercanía con el filósofo: lo verán como un personaje que habla, que les habla–.

4.2.2. Agustín de Hipona: ¿solo una historia dentro de la Historia?

Sobre el gran Padre de la Iglesia Latina se puede manejar dos películas: la una del director Roberto Rossellini, *Agostino d’Ippona* –TV movie que se presentó en 1972²⁰⁸– y la otra dirigida por Christian Duguay, *San Agustín*, en el mismo formato y en dos partes –pequeña miniserie, si cabe decirlo, de doscientos minutos de duración–, presentada en 2010²⁰⁹.

²⁰⁷ En el filme de Rossellini, “los guardias han sentido mucho la influencia de Sócrates... se trata de un prisionero de una dulzura ejemplar, el más amable que conocieron nunca.” (1:34:15).

²⁰⁸ En IMDb tiene una calificación de 6,8/10 por parte de ciento un usuarios; cinco revisiones de usuarios y dos de críticos.

²⁰⁹ Ciento setenta y un usuarios para una calificación de 6,8/10 en IMDB; dos reseñas de usuarios y dos de críticos. Ganadora del premio italiano Kineo a la mejor película para televisión en 2010.

También en este filme el director italiano demora la presentación del personaje principal hasta 09:00²¹⁰; mientras tanto nos ha presentado el encuentro de Alipio (Virgilio Gazzolo) y Megalio (Pietro Fumelli) en su camino hacia Hipona y cuando el primero se ha ocupado de socorrer a unos comerciantes que han sido asaltados; poco más adelante, los caminantes se encontrarán con el monje mendicante Elías, quien reclamará al primero, obispo de Tagaste, que se convierta a la pobreza, lo que da ocasión a Alipio de señalar a su acompañante los excesos de las convicciones de estos fanáticos.

Hipona se muestra como un puerto dinámico, bullicioso y concurrido; un comerciante menciona la muerte de Teodosio; los paseantes llegan al monasterio –las labores en cuya cocina han merecido algunas tomas– donde les recibe el obispo Valerio (Giovanni Sabbatini), quien los llevará a saludar a Agustín. Esta primera aparición del protagonista es muy breve, menos de cuarenta segundos, pues él no está a la mesa en la cena, antes de la cual se lee un texto del mártir Policarpo y durante la cual se discute sobre los asuntos de Roma y de la Iglesia: arrianos, maniqueos, donatistas y otras herejías, el Imperio dividido, la amenaza de los bárbaros, el joven emperador Honorio, etc. A la mañana siguiente se da la aparición definitiva de Aurelio Agustín de Tagaste, en 15:45, mientras Valerio lo presenta como el elegido para acompañarlo y sucederlo en sus funciones. Agustín protesta su indignidad y miembros de la comunidad le hacen ver, cada uno, sus propias faltas y la confianza en la misericordia y el perdón de Dios, como un modo de exhortarle a tener confianza, a superar sus temores, tras lo cual con aclamaciones acogen la sugerencia de Valerio, de modo que Agustín será consagrado obispo.

El hecho de recoger los tratados escritos por el nuevo obispo, que se enumeran, sirve de ocasión para que él proclame que la verdad vive en el interior de los hombres, y, evocando su pasado, reflexiona sobre la dulzura y paciencia del amor de Dios. Agustín se despide del monasterio y de algunos de sus amigos que allí están, y lo veremos luego, ya en la sede episcopal y bajo la mirada de Valerio, discurrir sobre algunos símbolos o alegorías presentes en las Sagradas Escrituras, sobre el tiempo y la eternidad, sobre el llamado amoroso del Señor y la respuesta de amor que se puede dar, a catecúmenos que se prepararan para ser bautizados, tras lo cual presidirá la liturgia de despedida funeral de Valerio; al término de la misma se presentará nuevamente como indigno de ser obispo y se enfrentará con Macrobio, obispo donatista de Hipona –quien reaparecerá con amenazas y

²¹⁰ ¿Tienen estas demoras cierta intencionalidad? No parece haber un sentido de suspense; la hipótesis podría ser que el director trata de situar al personaje dentro de un contexto, y que se vale de esos minutos para crearlo.

un grupo armado para advertir, luego de un decreto de tolerancia dictado por la corte de Ravena, que los sacerdotes católicos serán considerados lobos y tratados como tales–.

Con esto queda marcado el tono general de la película²¹¹: Agustín, además de dictar sus *Confesiones* a su secretario, enfrentará diversas situaciones y debates: un caso de herencia, la posibilidad de recuperar la antigua gloria de Roma –planteada por los paganos que reprochan al cristianismo que dicho esplendor se haya perdido–, las órdenes imperiales sobre el combate de gladiadores, el “amor griego”, la perversión de las artes y las letras, el modo de manifestarse de Dios en y para los hombres, una pelea a pedradas entre jóvenes como pasatiempo y ocasión de apuestas para los ciudadanos, visitar otras ciudades bajo su jurisdicción incluso para hablar con un obispo donatista sobre el ataque que un grupo de *circunceliones* –donatistas más radicales– consumó contra otro obispo, Posidio (Livio Galassi). De este modo se muestra al personaje como un obispo dotado de grandes celo y energía, firme en sus convicciones pero conciliador y mucho más preocupado por la caridad que por las leyes humanas –y, por supuesto, que por los bienes materiales–.

Además de las maneras de vivir la fe (en particular, la oración) es muy llamativo cómo la película se va enfocando en el sentido de la amistad y de la fidelidad al amigo, que se manifiesta desinteresado y espontáneo, más en abrazos que en palabras.

En la misma perspectiva del obispo que confía en la bondad del ser humano y pone su esperanza en la gracia redentora, y del pastor que se preocupa por el pueblo que tiene a su cargo, Rossellini ha elegido cerrar la historia con una homilía de Agustín sobre los ciudadanos de la ciudad terrenal y los de la ciudad de Dios.

En contraste, la presentación de Duguay nos muestra a un anciano Agustín (Franco Nero), quien, acompañado de su sobrina Lucilla (Katy Louise Sanders), mira retrospectivamente su vida, porque ha recibido la orden del Papa de viajar a Roma llevando todos sus libros, cuando el asedio de los vándalos a Hipona en el año 430 –frente al cual el obispo ha propuesto al general negociar un acuerdo de rendición con los sitiadores, para cumplir su oferta a los habitantes de la ciudad de que habrá solución para el conflicto, que ha implicado ya que los agresores priven de agua dulce corriente al puerto–.

Así, evocará su nacimiento y adolescencia en Tagaste, su viaje a Cartago y su vida allí, formándose como abogado y orador con Macrobio –junto a quien empezará a ejercer la profesión–, su regreso a la ciudad natal llevando a Khalida (Serena Rossi) cuando su padre, Patricio (Cosimo Fusco), está por morir, los enfrentamientos que tanto dolor

²¹¹ Que cubre, indica José Luis Guamer (2006, p. 221), unos veinte años de la vida de Agustín, entre 395 y 414 d.C.

causaban a su madre, Mónica (Monica Guerritore), su afición a Plotino, su opción por la doctrina y la escuela maniquea –con cierta militancia–, su viaje a Milán hacia el año 385 junto al joven Valerio (Johannes Brandrup) –a quien vemos también mucho mayor (personificado por Alexander Held) como gobernador de Hipona cuando Agustín es obispo, y los dos se enfrentarán pues el primero aboga por la solución armada (en la línea, sostiene, de la tradición militar y la guerra que hicieron grande a Roma, al Imperio Romano –valores que el cristianismo, dice él, rechaza, por lo que tal religión le parece que destruye al Imperio–) mientras el segundo sostiene la superioridad de luchar por la paz–, el haber conocido allí a Ambrosio (Andrea Giordana) poco después de que su madre Mónica, su mujer, Khalida y el hijo de ambos, Adeodato, llegaran para vivir con él y poco antes de que debiera dar un discurso en el palacio imperial, ante el emperador, a quien elogia como ‘mediador’ entre el cielo y la tierra (por encima de cualquier obispo) y hacedor o buscador de la hermosa paz –aunque deba recurrir a la violencia para conseguirla–, presentación que contribuirá a convertirlo en la voz más destacada de la corte, por lo que será elegido primero para conseguir que Ambrosio entregue la basílica a los arrianos y luego para justificar la acción de los militares contra los civiles, fieles católicos, que la defendieron y protegieron a su obispo (acción que suscita un primer e intenso cuestionarse de Agustín sobre su papel y sus convicciones), el hecho de que Khalida lo abandonara para no interferir con una carrera que se pensaba brillante (segunda e intensa crisis), sus posteriores conversión y bautismo, la muerte de su hijo y sus primeros pasos como obispo (la disputa con los donatistas, por ejemplo).

Todas estas evocaciones llevan la historia de vuelta al punto de partida, a las primeras tomas del filme, esto es, al momento en que los vándalos sitian Hipona. Agustín logra convencer al rey de los agresores para que libere a los prisioneros que había tomado en un primer enfrentamiento y trata de persuadir a los ciudadanos de que abran las puertas de la ciudad, lo que permitiría, en su perspectiva, empezar una convivencia pacífica con ellos pero Valerio se opone pues está seguro de que la llegada de la flota imperial –las naves que el emperador envía desde Roma– les permitirá derrotarlos.

Sobre el desenlace mencionemos solamente que el filme se cierra con algunas expresiones de Agustín sobre la fuerza constructiva del amor, sobre el bien y la bondad que del amor brotan, y sobre el tipo de ciudad que sería una basada en el amor: ciudad de Dios.

El guión de Duguay ¿está basado en las *Confesiones*: se trata de una adaptación libre, selectiva y fragmentaria –si bien dotada de coherencia y continuidad–, de la obra de

San Agustín? Rossellini, mientras tanto, ¿ha intentado mostrar algunas de las enseñanzas de este pensador?

En ese sentido, ¿podríamos decir que el filme de 1971 muestra una mayor investigación? O ¿tiene el director italiano la intención de mostrar al obispo, su actividad y sus preocupaciones?

En todo caso, la idea agustiniana de la “ciudad de Dios” tiene tanta fuerza y es tan difundida que resulta inevitable que ambos filmes confluyan en ella. Para mirar el detalle, vale la pena intentar localizarla, preguntarse en qué momento de cada filme aparece. O cuándo Agustín habla, o se discute, sobre el cesaropapismo, tema recurrente en el pensamiento político sobre todo durante la Edad Media²¹².

En el plano formal o estético, igual que lo había logrado en su *Sócrates*, las secuencias, sobre todo en exteriores, del filme de Rossellini se acompañan con una banda sonora que recoge muchos sonidos y ruidos de la ciudad: voces de fondo, asnos que rebuznan, niños que lloran, cantos de aves y de gallos, etc., están presentes, resultan claramente audibles, en la película hasta tal punto que cuando Agustín traspasa la puerta del convento, hacia la calle, el silencio es reemplazado por una sonoridad que también sirve para comunicar ese sentido de integrarse a la agitación de la ciudad –un toque realista o naturalista que refuerza esa impresión y sobre el que volvemos porque, insistimos, se trata de escuchar, y estamos tratando de escuchar a los filósofos.

El filme de Duguay puede sentirse más orgulloso de la música, sobre todo cuando refuerza el sentido épico que impregna momentos cruciales de la acción.

En la misma dimensión estético–representativa, es llamativo que mientras Rossellini muestra una imagen más cercana a lo mestizo–africano en su Agustín (piel morena, pelo más bien rizado que se levanta sobre la cabeza, ojos oscuros), Duguay se vale de Franco Nero –piel blanca, ojos azules, pelo lacio– para mostrarnos al anciano Agustín, quien,

²¹² Y que, *mutatis mutandis*, se prolonga con el surgimiento de las modernas naciones–estado, en las reflexiones sobre las relaciones entre la Iglesia y el Estado (patronato, concordato, separación, etc.). Es parte de las argumentaciones particularmente relevantes en estas reconstrucciones de la vida de san Agustín, y conducen además a plantearse la cuestión de la autoridad en derecho, incluso si se quiere de tipo civil o militar, y el liderazgo de hecho –por ejemplo, la guía espiritual o el ejemplo moral–, los conflictos que pueden suscitarse entre ambas formas de jerarquía y la obligación, o inclinación, que cada una de las dos tendría de asumir para sí, o integrar en sí, la otra forma: ¿hasta qué punto el gobernante, por poner el caso, ha de ser guía ejemplar? ¿Cabe todavía, si es que alguna vez cupo, la idea de un regente que sea también educador del grupo social al que conduce? Los superiores, quienes ejercen alguna forma de poder, quienes tienen cualquier forma de supremacía, ¿han de ser también sabios, dechados influyentes, individuos modélicos, dignos de imitación? Y, en caso de que no lo sean, ¿puede su influencia negativa corromper a aquellos sobre los que mandan o gobiernan? –Pregunta esta última que también tiene algo que ver con la acusación planteada en Atenas contra Sócrates, de corromper a la juventud (que es la que más frontalmente ataca, y con mayor facilidad desvanece, este filósofo en el tribunal–.

obviamente, conserva esos rasgos –que podríamos llamar arios, quizá nórdicos, en todo caso más bien europeos (aunque fueren mediterráneos)– desde su juventud (Alessandro Preziosi es el actor que representa al ‘joven’ Agustín) y su adolescencia (época para la que el papel está a cargo de Matteo Urzia)²¹³.

Para lograr un acercamiento todavía más profundo a este pensador, se puede intentar establecer, ya que es obispo, cuántas homilias pronuncia y sobre qué versa cada una de ellas; cuántas otras se muestran en cada film, quién es el predicador y a qué se refiere cada una.

Y, así mismo, qué otros personajes son nombrados o están presentes en la película, qué sabemos sobre cada uno de ellos dentro del universo filmico, y qué más podemos saber, de ser el caso, desde la historia o nuestras investigaciones.

De esta manera cumplimos con el cometido de que los estudiantes se familiaricen con San Agustín, acercándose a él, viéndolo, al mismo tiempo que desde esa experiencia ejercitan sus destrezas discursivas.

4.2.3. *El nombre de la rosa: algunos pétalos*

No tendría sentido, para los efectos de este estudio (mostrar su relevancia para acompañar la enseñanza de la Filosofía) una reseña de la compleja trama de la película que el director francés Jean-Jacques Annaud presentó en 1986²¹⁴, tanto por el hecho de que está basada en el *best seller* escrito por Umberto Eco –lo que, además, le dio una presencia grande en nuestro ambiente cultural– como por cuanto, si lo hemos hecho respecto de los filmes antes reseñados en este capítulo –y lo haremos en alguno más– ha sido para motivar la revisión de tales producciones tratando de esbozar el punto de vista desde el cual se aborda a los filósofos, lo que, en este caso, y dadas la difusión tanto de la novela como de la película²¹⁵, no resulta, insistimos, relevante.

²¹³ Representaciones que, a su vez, pueden contrastarse con la que el florentino Sandro Botticelli (1445–1510) plasmó, en 1480, en *San Agustín en su celda*, un fresco de 152 x 112 cm. en la iglesia de Ognissanti de su ciudad natal.

²¹⁴ Tiene una calificación de 7,8/10 en la IMDb con reseñas de 148 usuarios y 65 críticos. Obtuvo dos premios BAFTA –uno de ellos para Sean Connery como mejor actor– y otros diecisiete premios en Alemania (Bavarian Film Awards, German Film y Golden Screen), en Francia (César Awards) y en Italia (David di Donatello Awards y premios del Italian National Syndicate of Film Journalists), además de otras cinco nominaciones.

²¹⁵ Vale la pena anotar que entre la publicación de la obra y la presentación del filme (que dice ser un ‘palimpsesto’ de la novela) pasan solamente seis años. Por otro lado, la película gana varios premios en Europa lo que contribuye a su éxito comercial. En eso, esta producción y *A man for all seasons* (Zinnemann, 1966) que hemos comentado en el primer apartado de este capítulo y fue ganadora de seis premios de la academia (premios ‘Oscar’), entre otros

Ante este film se podría argüir que debería estar en el segundo grupo de películas, las que analizamos en el capítulo tres, pues William de Baskerville es, igual que David Gale, un filósofo ficticio y el recurso a los libros perdidos de la *Poética* de Aristóteles es un elemento (vigoroso, sí, y decisivo, quizá, pero de todas maneras solo uno entre otros varios elementos) en la construcción de la trama y del universo del filme.

Frente esta objeción, no resulta válida ni convincente la respuesta de que la producción se basa en la novela de Umberto Eco pues, aunque escrita por un filósofo, no deja de ser una novela y, por lo tanto, una ficción. Sin embargo, nos parece que el universo que el filme presenta se refiere a una corriente filosófica, la escolástica, y a un momento de dicha corriente, su decadencia: la película, acaso con más fuerza que la novela, presenta el universo de la filosofía medieval en ese momento, y esto es lo que hace de ella una producción de aquellas “expresa y hasta académicamente filosóficas” que ha considerado la clasificación que nos está guiando.

Eco no ha escrito una Historia de la Filosofía Medieval, ni ha discurrido sobre el “espíritu” de tal filosofía (como lo hizo, por ejemplo, Etienne Gilson) pero ha descrito un ambiente filosófico, un clima intelectual, como pudo haber sido aquel en el que se fue dando la crisis de la filosofía escolástica, su decadencia.

Es por ello que desde las investigaciones²¹⁶ sobre las muertes hasta las disquisiciones sobre los poderes terapéuticos o las virtudes beneficiosas de las plantas, las consideraciones que se refieren al amor carnal o a ciertos tipos de heterodoxia, la situación de los visitantes y la llegada de otras visitas, el momento de la oración comunitaria y el trabajo en biblioteca, los debates sobre la risa o sobre los ángeles, todo confluye a

galardones, constituyen una excepción al propósito que nos ha guiado en la selección de películas, esto es, el evitar que se trate de filmes exitosos –o excesivamente exitosos– pues tal condición nos parece que afecta o altera el modo en que el espectador los recibe o puede enfrentarlos, también por el número de reseñas, presentaciones, discusiones y debates que en torno a ellos. De todos modos, estudiantes que tengan curiosidad sobre la cuestión pueden invitarnos a abordar el por qué una película obtiene o gana ciertos premios, incluso sin necesidad de compararla con otras que pueden haber estado en competición (también nominadas, por ejemplo). Por otro lado, y pese a la presencia de Sean Connery –quien dejara su huella en el papel de James Bond entre 1960 y 1985, pero había tenido ya otras actuaciones destacadas, y tendrá luego algunas más– como actor principal, la película no es una producción de Hollywood (a diferencia de la que se refiere a Moro) sino que es europea, lo que parece implicar un modo diferente de hacer cine.

²¹⁶ Investigaciones que proceden de otra forma, mucho más racional –en cuanto acude más a la razón y trata de usarla para obtener sus conclusiones– que el modo en que los monjes de la abadía responden a las cuestiones suscitadas por las extrañas muertes que allí se han producido, pero también es verdad que en el mismo convento Baskerville encuentra por lo menos un monje conocedor, por ejemplo, de las propiedades de algunas plantas (lo que muestra un enfoque experimental, empírico), lo que nos lleva a preguntarnos sobre la forma en que el Renacimiento se arraiga en la Edad Media y, en consecuencia, sobre los caracteres del período medieval –o, por lo menos, de los últimos siglos del Medioevo–.

presentar ese ambiente, ese universo filosófico y todo adquiere pleno sentido dentro de tal mundo²¹⁷.

Por lo cual vale la pena preguntarse cuán ‘religioso’ –y, de ser el caso, cuán ‘católico’ y cuán ‘medieval’– es el protagonista de la historia, el monje Guillermo de Baskerville (Sean Connery); esto quiere decir, ¿cuán profunda es su vivencia como monje? ¿Cuán entregado está a esa vocación? ¿Cómo vive las exigencias de una espiritualidad tan específica? ¿Cuán fiel es a su comunidad, a sus votos, a la iglesia institucional?

Las respuestas que se den tendrán que ver, además, con la forma en que él educa o guía a su discípulo, Adso de Melk (Christian Slater), con su manera de comportarse en la abadía benedictina donde son recibidos y con la forma en que actúa o reacciona frente a la intervención de otras autoridades en el caso que investiga.

Propongamos interrogantes históricos de un modo más concreto, ¿fueron esos diez siglos de historia europea fundamentalmente dogmáticos, oscuros, teóricos, doctrinarios e incluso retrógrados? ¿Fue la Iglesia en Edad Media –aunque haya sido solamente en su declive, cuando tal período, y el régimen feudal en que se basaba, entraron en crisis²¹⁸– inquisitorial, persecuidora, dedicada a satanizar y condenar, a quemar en la hoguera y prohibir? ¿O es que la Inquisición –al igual que las Cruzadas– fue una faceta o un aspecto de determinado lapso o período histórico –e incluso, quizá, de ciertos lugares– de la vida de la Iglesia? ¿Cuál fue el poder real de la Iglesia en tal período y cuáles los límites, si es que hubo algunos, al mismo? ¿Cómo, en general, ejerció ese poder? ¿Qué circunstancias ajenas a ella, o externas, pueden contribuir a explicar, en parte al menos, esos modos de proceder de la Iglesia²¹⁹?

Aunque parezcan meramente históricas –y es que el libro de Eco ha sido presentado como novela histórica– preguntas de este tipo son útiles para clarificar la situación y el desarrollo de la filosofía medieval pues implican cuestiones relativas, por ejemplo, a las relaciones entre

²¹⁷ También *El mundo de Sofía* es una novela sobre la Historia de la Filosofía, en eso coinciden la obra de Eco y el libro de Gaarder –cuya versión cinematográfica abordaremos más adelante– pero es claro que así mismo el universo que esta novela y el filme correspondiente presentan es el universo de la filosofía, tanto de su historia como de las cuestiones que algunos filósofos se plantearon, consideraron e intentaron resolver –temas que, por otro lado, se trata de que los veamos como relevantes para nosotros, hoy (una suerte de confluencia entre los dos cursos, uno obligatorio y otro opcional, que el Ministerio de Educación del Ecuador propone para el bachillerato bajo los títulos de Desarrollo del pensamiento filosófico y Corrientes filosóficas, respectivamente –sobre los que se hablará en el siguiente capítulo de este trabajo–).

²¹⁸ Los sucesos que Eco narra están ambientados en 1327. El final de la Edad Media suele situarse, para fines didácticos, en 1453, cuando Constantinopla es conquistada por los turcos y entra a formar parte del Imperio Otomano.

²¹⁹ Pensemos, por ejemplo, en la expansión de la religión islámica y las constantes conquistas de los seguidores de Mahoma: la conquista de los Santos Lugares y la expansión del Imperio Otomano –de la que forma parte la conquista mencionada en la nota anterior–.

razón y fe, entre filosofía y teología, entre el pensar y la religión, entre la experiencia sensible y la experiencia mística, etc.

Por otro lado, y aunque parece haber un cierto consenso en cuanto a que la calidad de la película se mantiene a la altura de los méritos de la novela²²⁰ y logra narrar una historia tan bien hilvanada y ambientada como la que nos presenta la obra impresa, el tema de la adecuación de la narración fílmica a la narración verbal no deja de ser inquietante: por un lado, una breve toma puede mostrar en todos sus detalles algo que a un escritor podría tomarle muchas páginas describir –pero, ¿percibirá el espectador todos esos detalles de la misma manera que cuando un narrador, mediante palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.), oraciones y párrafos va llevando, o guiando, la mente del lector hacia los mismos? ¿Cuál es, por tanto, el poder del narrador? Adicionalmente, ¿de qué modo –con cuántas agilidad y facilidad– se percibe, se recibe y se asimila lo que es leído –por ejemplo, en un diálogo– frente al mismo material cuando es escuchado? Y los modos de representación del tiempo y de su transcurrir –del movimiento–, que son inherentes, según Deleuze, a la representación fílmica, ¿de qué modo pueden figurarse más fácilmente en la narración escrita, en el texto impreso? ¿Y los desplazamientos espaciales...?... Temas, por otro lado, relativos a esa rama de la estética que se suele denominar poética, palabra que sirve de título a la obra de Aristóteles que tuvo, según la ficción de Eco, unos libros más que aquellos que se han conservado, lo que representa un interesante desafío para quienes estén interesados en el autor, en la obra y en su devenir, en la suerte que ambos han corrido a lo largo de los siglos.

4.2.4. ¿Por qué patrono (... para la eternidad) de políticos y gobernantes?

*When More some time had Chancellor been
No more suits did remain.
The like will never more be seen,
Till More be there again*
(Hardcastle, Campbell, & Murray, 1874, p. 40
recuperado 30-marzo-2015)²²¹

En 1935 el papa Pío XI decreta la canonización del humanista inglés Tomás Moro (1478–1535), a quien las historias de la Filosofía suelen mencionar, dentro del Renacimiento,

²²⁰ Por ejemplo, la reseña del narrador madrileño Julio Alejandro Calviño, nacido en 1961 y ganador de algunos premios en su país (Calviño, 2014). Más cercana a nuestro interés pedagógico y didáctico la publicación de Enrique Cejudo Borrega (2009) y, más allá de la opción o posición ideológica del autor, la valoración estética (formal) del filme por parte de Adrián Massanet (2010) los tres recuperados 1-abril-2015.

²²¹ Copla también citada en *Catholic Encyclopedia*, (Huddleston, 1912) y traducida en el portal *ACIPrensa*, recuperados 10-abril-2015.

en particular por su obra *Utopía* –para cuyo título acuña esta palabra–. Político y literato, Lord Canciller de Enrique VIII hasta que ve venir la decisión –que él no aceptará– de separarse de la Iglesia católica “romana” por la cuestión de la anulación del matrimonio del rey con Catalina de Aragón que le permitiría al monarca asegurar, con Ana Bolena, un sucesor para la corona.

En este ambiente de corte –que, además del ambiente, el vestuario y muchas tomas, se muestra con el sonido de trompetas–, de sucesos que marcan giros decisivos para la historia por lo menos de un país, y de la majestuosa *city*, Londres, atravesada por el Támesis como vía de comunicación, el premiado director vienés Fred Zinnemann²²² ubica a Tomás Moro (Paul Scofield) a quien, sin embargo, veremos mucho tanto en su residencia en Chelsea –o en los jardines que la rodean– como en prisión –o en salones a los que es llamado para interrogarlo o requerirle su pronunciamiento–.

Dos momentos argumentativos son particularmente importantes, desde el punto de vista filosófico, en el filme: la argumentación que Moro hace en su defensa ante la justicia por el cargo de alta traición (1:41:50 a 1:52:00) y su explicación a su esposa sobre por qué no puede, ni debe, proporcionarle las razones sobre su proceder, sobre su decisión de no pronunciarse respecto del hecho de que el Parlamento inglés nombró al Rey jefe de la Iglesia en Inglaterra, lo que hará posible que se anule el matrimonio y el Rey pueda tomar como esposa a Ana Bolena (1:04:35 a 1:05:21). Por otro lado, un motivo de reflexión y cuestionamiento –una ocasión para el debate– nos es proporcionada en cuanto a la preocupación del personaje por el texto, las palabras o la fórmula, del juramento que el Parlamento aprueba se pida a los súbditos (1:24:13 a 1:25:15) –el Acta de Sucesión–.

Frente a esta situación, Tomás Moro se acoge al silencio, a pesar de estar ya detenido en la Torre de Londres y aunque Thomas Cromwell (Leo McKern) frecuentemente le recrimina, invocando cierta impaciencia del rey, que dicho silencio resuena como una negativa y le conmina a explicar las razones que tiene para callar y para abstenerse de firmar el juramento (que tiene la consecuencia práctica de reconocer a los hijos de Enrique VIII y Ana Bolena como legítimos herederos del trono, lo que, por otra parte, implica el “bien superior” –a los ojos de la “razón de Estado”– de garantizar cierta estabilidad y evitar guerras en la

²²² Había obtenido un Oscar y un Globo de Oro en 1954 como mejor director por *De aquí a la eternidad (From Here to Eternity)*, 1953) –que le dio también un premio especial en el Festival de Cannes–, y un Oscar al mejor corto documental en 1952 por *Benji* (1951), además de haber sido nominado cuatro veces –hasta 1966– para un Oscar al mejor director –una de ellas por *The Nun’s Story*– y en una ocasión para el Oscar a mejor fotografía. Pero esta película obtuvo seis Premios de la Academia y ganó otros veintisiete galardones (BAFTA, Globo de oro, Festival Internacional de cine de Moscú 1967) y otras ocho nominaciones. IMDb (recuperado 20-mayo-2015) le da una puntuación de 7,9/10 con reseñas de 162 usuarios y 68 críticos.

nación²²³), desde la consideración de que la justicia (la ley o su aplicación) debe basarse en hechos, y no en suposiciones –pues es incluso un supuesto que él tenga razones para no firmar el acta–, ni siquiera en deducciones, Tomás Moro se mantiene firme en su decisión de no dar a conocer a nadie su posición frente a la cuestión.

De este modo, los argumentos –y no solamente del protagonista sino también de quienes quieren convencerle de que modifique su posición (sean o no rivales políticos suyos, sea o no que busquen, con ello, apaciguar al rey solamente, o persigan el bienestar del propio Moro²²⁴) son razonamientos que tienen que ver con una situación práctica concreta, y en la que, por lo mismo, se mezclan, enredándose con los argumentos y las razones, emociones y sentimientos así como consideraciones de tipo coyuntural y pragmático.

En todo caso, la imagen que el filme nos deja sobre Tomás Moro es, en primer lugar, la de un hombre coherente e íntegro, incluso un político bastante desapegado del poder –pero que sabe actuar políticamente, esto es, evitando al máximo roces, enfrentamientos y resentimientos. En segundo lugar, un hombre bondadoso, simpático, incluso alegre, al que ninguna circunstancia le sirve para generar drama ni para sumirse en la angustia o la desesperación; esto, quizá, en parte al menos, porque, en tercer lugar, es un creyente convencido y un católico militante y practicante –de ahí que las alusiones a la vida eterna y al juicio divino formen parte de sus argumentos capitales–. Por último, es un agudo conocedor de las personas y de la naturaleza humana en general, como se muestra particularmente en la manera como se conduce frente a Richard Rich (John Hurt) y a las peticiones o pretensiones de éste.

²²³ Como una reacción a los más de treinta años (1455–1487) de turbulencia por la ‘Guerra de las dos rosas’ entre las casas de Lancaster y de York que involucraba disputas por el trono y la sucesión entre los Tudor y los Estuardo –y a la todavía más larga y compleja ‘Guerra de los cien años’ (1337–1450) que la precedió–. El devenir histórico nos da una perspectiva más amplia para abordar la cuestión de si tal objetivo se logró pues en el propio siglo XVI en la isla se viven conflictos relativos a la religión, o a la relación del Estado y el gobierno central con las iglesias particulares o locales, como las parroquias, y a la administración de estas respecto de aquél –particularmente por algunas decisiones de Eduardo VI, hijo y sucesor de Enrique VIII–, que motivaron el intento de contrarreforma de María I de Inglaterra (María Tudor, quien gobierna entre 1554 y 1558) contra el cual actúa, de manera definitiva que garantiza la consolidación de la Iglesia nacional de Inglaterra, Isabel (Elizabeth) I de Inglaterra, quinta y última gobernante de la casa Tudor. Y en el siglo XVII el país sufre varias guerras civiles entre 1639 y la revolución de 1688... La pregunta sería ¿hubo cierta paz, un período aceptable de tranquilidad, para Inglaterra –o en la isla– desde la muerte de Moro en 1535 hasta la muerte de Hobbes en 1679? ¿O entre la publicación de la *Utopía*, del primero, en 1516 –obra representativa del pensamiento político idealista–normativo– y la publicación del *Leviathan*, del segundo –que se sitúa en la línea de las teorías políticas realista–descriptivas–, en 1651? Y también podría resultar relevante preguntarse sobre de qué manera la reforma de la Iglesia en Inglaterra tuvo secuelas de violencia hasta el siglo XX inclusive, particularmente en Irlanda del Norte con las acciones del Ejército Republicano Irlandés (IRA, por sus siglas en inglés).

²²⁴ De manera particularmente llamativa su hija Margaret (Susannah York) en la visita a la prisión (1:33:15 a 1:39:15) pero también, quizá sin tanta sutileza, su amigo el duque de Norfolk (Nigel Davenport).

Ahora bien, si Tomás Moro hubiera actuado de otra manera respecto de este personaje, ¿habría sido otro su destino? Pero, ¿habría podido hacerlo? En la personalidad y desde las convicciones de Tomás Moro, ¿cabía que él procediera de otra forma en relación con sir Rich? Esta es una pregunta más importante que la hipotética antes formulada. Y otra, que tiene por objeto también la calidad moral del Lord Canciller: ¿cuán buen esposo, cuán buen padre es²²⁵?

Porque podríamos preguntarnos, también, si no se trata de un hombre obstinado y testarudo, acaso excesivamente autosuficiente, si es que no orgulloso²²⁶, y avanzar a la cuestión que se refiere al sentido de su muerte: ¿sirvió de algo que fuera decapitado? ¿Podría, o debería, haber servido para algo? ¿En qué se parece, si es que se parece en algo, la muerte de Tomás Moro con la muerte de David Gale, y en qué son diferentes? Y la esperanza con la que el autor de *Utopía* enfrenta su sino fatal, ¿tiene algo que ver, tiene algo en común, o no, con aquella que sostuvo al profesor militante de *Death Watch*?

Moro es víctima de violencia, y de una violencia que viene desde el poder y desde intrigas que se tejen alrededor del poder y son motivadas por la ambición de poder, que terminará etiquetándolo como “traidor”, culpable de alta traición, incluso para con quien fuera su amigo y depositara su confianza en él, Enrique VIII. Este hombre que piensa distinto pero no se opone activamente—apenas si pasivamente y desde su silencio se niega a firmar, a prestar juramento— se convierte en convicto y en culpable. Y esto a pesar de que resulta llamativo el respeto a aquello que ‘la conciencia del rey’ no toleraría (como la tortura y el mismo tener hijos con una mujer sin que sea su esposa—sin que haya un matrimonio, sin que se hayan unido con la bendición en la ceremonia de una boda—.

Ahora bien, más allá de que tanto Sócrates como Tomás Moro planteen o propongan la posibilidad de que la muerte no sea ni siquiera un mal—y menos, por lo tanto, el peor de los males— sino, al contrario, un bien²²⁷, frente a la forma en que Sócrates bebió la cicuta, ¿cómo enfrentó el pensador inglés su decapitación? ¿Qué tipo de esperanza lo motiva, si es que tiene alguna? Y, así mismo, ¿qué sentido tuvo su muerte? ¿Sirvió, o debía servir, para algo? Y también podríamos comparar la devoción de Sócrates a Atenas, a sus leyes y a la democracia

²²⁵ Por encima de cierta incapacidad para demostrar sus sentimientos, sus emociones, por lo que—como en la escena de la visita que recibe en la cárcel, que acabamos de mencionar—, cuando siente que le invaden y alteran, trata de poner su atención, de enfocarse—o distraerse— en algo distinto—como la comida, en esta situación—.

²²⁶ Lo suyo, ¿es apasionada firmeza en las convicciones, u obstinación altanera y desobediente o desconsiderada? ¿Es acaso incapaz de comprender las razones por las que su silencio es inconveniente, ‘políticamente incorrecto’?

²²⁷ Lo que parecería coincidir con la perspectiva estoica, también representada, según hemos anotado, por el general Máximo en la película *Gladiator*.

con la fidelidad de Tomás Moro a la Iglesia católica, a la ley y al rey²²⁸. ¿Es válido el sacrificio que estos dos pensadores imponen a sus familias, el dolor que su esposa y sus descendientes tendrán que soportar?

Una ramificación de esta violencia que Tomás Moro sufre tiene que ver con la frase de Hanna Schmitz que nos sirvió como epígrafe al apartado sobre *El lector*: en efecto, el custodio de la prisión (o de la celda) en donde nuestro personaje está detenido le pedirá su comprensión explicándole que es solamente un hombre cualquiera que trata de evitarse líos, de mantenerse alejado de los problemas (1:39:25). Cuando la violencia se ejerce desde ciertas instancias de poder, quienes trabajan al servicio de esas mismas instancias parecería que deben sacrificar su conciencia para conservar su trabajo... a veces por una mísera cuota de poder –quizá más ficticia que nada– que ejercerán con despotismo hacia aquellos que dependen de sus servicios.

Aunque relativamente marginal y anecdótico, por el tema de la mirada sobre el otro que hemos tenido en cuenta en nuestras reflexiones mencionemos la idea de que “Esto no es España (o no estamos en España), esto es Inglaterra, estamos en Inglaterra” por lo despectivo: el país progresista frente al país retrógrado, ¿o solamente una cuestión de lucha hegemónica, entre imperios, en la que también es válida el arma de desprestigiar al otro²²⁹?

Sin embargo, y en vista de que, como santo reconocido y proclamado por la Iglesia católica, Tomás Moro es considerado patrono de políticos y gobernantes, la pregunta más importante a la que nos conduce este filme tiene que ver con la naturaleza del quehacer y el trajinar político–gubernativos. Esta actividad humana, ¿tiene que ver más con ejercer y detentar o conservar el poder, o con el servicio a la ciudadanía según ciertos valores y principios, la fidelidad a los cuales es irrenunciable y debe guiar todas las decisiones, aun aquellas que implican renunciar a cargos o puestos públicos, a cualquier instancia de poder e incluso a la condición de representante de los ciudadanos, de guía de la sociedad? Y una opción válida para reflexionar sobre el modo de proceder de Tomás Moro sería confrontarlo con las propuestas que él realiza en su obra *Utopía* –lo que implica también analizar el modelo de sociedad que ahí se presenta, la forma de vivir en... –.

²²⁸ Llamativo el hecho de que, en la conversación con Pausanias que mencionamos hace poco, Sócrates sostiene que ‘las cortes son su defensa’ –frente a las amenazas que su interlocutor prevé para él en democracia–, convicción muy parecida a la que Tomás Moro nos mostrará pero muy distinta de la que se vio entre los “ocho de Fox River” –en particular entre Michael Scofield, Lincoln Burrows y las personas a ellos cercanos–, que coincide con la perspectiva desconfiada de los militantes de *Death Watch*.

²²⁹ Lo que guarda relación con la construcción de ‘leyendas negras’: la idea de que el propio país, la propia nación, la cultura propia es mejor, superior, porque no ha cometido las atrocidades que otros –o el otro– sí ha cometido, desde la que es fácil pasar a la idea de un tiempo ‘mejor’ que otro –por ejemplo, la Europa ‘de las luces’ frente a la ‘Edad oscura’ del Medioevo–, de un régimen político y una forma de gobierno que se destacan sobre los demás, y, ¿por qué no?, a la idea de una ‘raza’ mejor que las otras, superior a las demás.

4.2.5. El encuentro entre Pascal y Descartes: ciencias, física, matemáticas, ¿algo más?

Entre esos detalles que la magia del cine y la prolijidad de un director pueden lograr, Roberto Rossellini, en su *TV movie Blaise Pascal*, de 1972²³⁰, al recrear (1:15:30 a 1:24:10)²³¹ el encuentro entre el joven Pascal (Pierre Arditi) y el consagrado René Descartes, que tuvo lugar en un convento de París el 24 de septiembre de 1647 –y sobre el cual ninguno de los dos protagonistas dejó nada escrito– por un lado lo sitúa como unas objeciones que aquel plantea, en público, a lo que éste ha expuesto –y en particular a su noción de razón, de método y de método geométrico (en nombre, sobre todo, de lo infinito –del universo, por ejemplo– y de la infinita variedad de cosas con las que nos encontramos) proponiendo que ciertos conocimientos (como la tridimensionalidad del espacio) llegamos a tenerlos por cierta intuición del corazón (y no por una cadena de razonamientos)²³²– y, por otro, ha dado al actor que representa al filósofo francés, padre de la corriente racionalista continental en los orígenes de la modernidad, Claude Baks, una apariencia muy parecida a la que tendrá Ugo Cardea en el papel del mismo Descartes en la *TV movie* que presentará en 1974.

4.2.5.1. *Blaise Pascal*

*“Comprendí... que estamos en las manos de Dios
que ciega a unos, ilumina a otros
y todo lo gobierna con Su voluntad...
... [actúan] como si la verdad fuera un
objeto que se pudiera poseer
en lugar de una cosa viva, reconocida
y cultivada por la mente y el corazón.”*

(Pascal en *Blaise Pascal*,
Roberto Rossellini, 1972; 44:46)

La película sobre Pascal recoge (1:34:55 a 1:36:00) otro momento argumental particularmente significativo en las reflexiones de este autor y, de una u otra manera, en el devenir histórico de la filosofía occidental: el planteamiento de la apuesta, que no representa una “prueba” de la existencia de Dios al estilo del argumento ontológico *a*

²³⁰ Que tiene una calificación de 7,3/10 en IMDb (recuperado 8-diciembre-2015), gracias a 312 usuarios; cuatro revisiones de estos y once de críticos.

²³¹ Secuencia que puede verse también en ElektroLogos, 2011, recuperado 7-mayo-2015.

²³² Todo lo cual recogería algunos de las ideas, expresadas en los *Pensées* de Pascal, bastante difundidas aunque no siempre bien citadas –ni correctamente atribuidas a él–, como las del hombre ‘entre dos infinitos’ y de las ‘razones del corazón’. (Pascal, 1977) y la selección del mismo autor en Vemeaux, 1979, pp. 51-55).

priori de san Anselmo²³³, que luego será reformulado, entre otros, por Leibniz –en la misma escuela racionalista que tuvo su origen en Descartes, quien también lo expone, a su modo, en su obra *Discurso del método*– o de las “cinco vías” *a posteriori* que propusiera Tomás de Aquino²³⁴, sino que es más bien un razonamiento de tipo apologético, con el cual el pensador trata de mostrar por un lado la necesidad que tiene el hombre de tomar postura en la cuestión, y, por otro, la conveniencia de que su pronunciamiento sea positivo, acepte y afirme que Dios existe –aunque la razón no pueda, por sí sola, alcanzar esta certeza–.

Por otro lado, se muestra a Pascal preocupado por algunos temas de anatomía y salud, por la cuestión del vacío y la medición de la presión atmosférica, en la invención de la máquina de calcular, en la solución del problema del cicloide, entre otras cuestiones de ciencia, física, matemáticas y geometría –una mente inquieta que llega a concebir un sistema de transporte pagado, con carruajes, para París–. pero, también, como un hombre que vive en un ambiente de fe y que se siente desafiado por sus convicciones religiosas –aquellas que de su padre Étienne (Giuseppe Addobbati) recibió y a las que sus hermanas Jacqueline (Rita Forzano) y Gilberte (Teresa Ricci) se aferran firmemente, lo que impone a la familia un rigorismo moral–, situándolo en la controversia entre el jansenismo y los jesuitas.

Llama la atención en este filme la recurrente presentación de la frágil salud y la generalizada debilidad de Pascal, quien, pese a esto, no parece mostrarse particularmente deprimido ni amargado, y, aunque tampoco se pueda decir que se sobreponga de manera heroica a esa condición, tiende a exhibir un buen ánimo y se comporta de modo amable y cordial con quienes lo rodean y ayudan. Estos elementos conducen a una configuración muy creíble de la forma en que, al final de la película, se nos muestra la muerte del filósofo.

²³³ En su *Proslogion*, como aquel ser que ni siquiera puede ser pensado como inexistente, aquel ser cuya existencia está contenida o implicada en el mismo concepto que de él tenemos; Verneaux, 1979b, pp. 63-69.

²³⁴ *Summa Teológica*, I, 2–3. Toman como punto de partida las experiencias del movimiento (hasta ascender a un primer motor no movido), de la causalidad eficiente (hasta llegar a una causa primera), de la contingencia (que exige un ser necesario), de los grados de perfección de los entes (lo que reclama un ser perfecto) y del ordenamiento hacia una finalidad en las cosas, que implica una inteligencia ordenadora.

4.2.5.2. *Cartesius*

“Para la mayoría de los hombres la evidencia es lo que han visto siempre, desde la infancia, y cuando adultos les ofrece a sus mentes simples una explicación para todo, mientras que para descubrir con absoluta certeza la naturaleza de las cosas tenemos que liberarnos de las visiones del mundo que nos fueron dadas, transmitidas de padres a hijos a través de los siglos, y debemos deshacernos de los engaños de las sensaciones y aprender a usar mejor nuestra razón.”

(Descartes en *Cartesius*,

Roberto Rossellini, 1974; 42:31)

El filme sobre Descartes²³⁵, mientras tanto, empieza con una presentación que el señor De Simone hace, en el colegio La Fleche, de los descubrimientos de Galileo Galilei, lo que, en particular en cuanto se refiere al sol como un astro inmóvil alrededor del cual se mueve la tierra, causa polémica, que, sin embargo, el sacerdote resuelve indicando que la inteligencia no debe ser presa del temor al error sino que debe enfrentarlo. El tema deriva en las dificultades de comparar a Galileo con Aristóteles. El joven estudiante Descartes, mientras tanto, consigue permiso para obtener dos textos que ha considerado valiosos en cuanto al magnetismo y la cámara obscura, aun cuando sea con una advertencia del sacerdote responsable sobre la necesidad de sofrenar a quienes avanzan demasiado rápido, según la regla de la institución y declarará su amor por las “ciencias nuevas” (la física, ha dicho el sacerdote, pero se mencionan también la astronomía y la óptica), si bien su padre le ha ordenado estudiar derecho en la universidad de Poitiers.

Lo encontraremos luego en París, decidido a no empezar ninguna carrera y no aceptar ninguna ayuda, empeñado en tratar de descubrir por sí mismo lo que le interesa, demostrando su gusto por la poesía, visitando a un sacerdote que le explica un invento para medir la humedad en el aire, con quien conversará sobre la filosofía de Aristóteles, que le parece poco sólida. En salones parisinos, Descartes experimenta una búsqueda de libertad y novedad, para los cuales se muestran como ejemplos Venecia y Holanda.

En otros momentos Descartes volverá a cuestionar el uso y la presentación de verdades de corte aristotélico en temas científicas, y lo veremos también como soldado, en cuestiones de negocios u ocupado en cálculos relativos a la artillería. Frecuentemente

²³⁵ Con 6,9/10 en la IMDb (recuperado 9-diciembre-2015), por 230 usuarios; seis, y nueve críticos, la han reseñado.

reconocerán su “mente matemática” y su pasión por los números y por la claridad y precisión de las explicaciones que ellos proporcionan. Y de hecho considerará que puede lograr un sistema que provea la misma seguridad a los pensamientos: cuenta tres sueños que tuvo una noche y le parece revelan los temores y errores del pasado, el espíritu de la verdad que se le presenta, y el panorama futuro. Son momentos en los que el filósofo se muestra muy seguro, incluso arrogante, y experimenta el reproche de no tomar un sendero definitivo, y de parecer escéptico por cuanto duda de todo (aunque el argumentará que en ningún caso en lo referente a la fe religioso).

Posteriormente aclarará su noción de intuición, como representación de la verdad “clara y distinta” y de deducción, y las veintiún reglas –el método– que se deducen de tales nociones: el método que parte de proposiciones simples para avanzar a las más complejas, mediante cadenas de razonamientos. “Viajo por mis pensamientos”, dirá, “igual que lo hago por Europa”, precisando que prefiere el retiro de ciertos pueblos, en los que goza de algunas comodidades pero –como en Holanda particularmente– goza de libertad y muy pocos están preocupados por los temas que a él le interesan. De él se esperan textos sobre mecánica y álgebra, aunque él está más empeñado en aplicar los métodos de esas ciencias –y, en particular, los de tipo matemático y geométrico– para aclarar o demostrar verdades metafísicas de modo más evidente –incluso para conducir a los hombres hacia Dios, hacedor también de las verdades matemáticas–.

También veremos a Descartes interesado en cuestiones de anatomía –el corazón y la sangre– y de astronomía, en las que se menciona a Kepler y a Tico Brahe –y en debates sobre la relación entre la astrología y la medicina– y que le sirven para cuestionar las imprecisiones de nuestras sensaciones –de la información que nuestros sentidos nos proporcionan–, y lo encontraremos refutando cuestionamientos sobre el problema de la humildad, o la soberbia, frente a Dios sobre todo, de los resultados de sus investigaciones, que lo llevan al problema de la unión de alma y cuerpo (la sustancia extensa, materia o naturaleza, y aquella pensante que Dios pone dentro de ella). Lo veremos reconocer a su hija Francine. asegurar a la madre, Elena, que nunca la abandonará, y exponer su tesis ‘Pienso, luego existo’, en un salón de Utrecht.

A propósito de Elena, y en relación con las “imprecisiones” de los sentidos, ¿tendrá, acaso, un sentido alegórico el hecho de que el embarazo de ella se descubre gracias al grave malestar que le causa el olor que la mujer percibe en el tipógrafo o impresor que visita (1:57:46 a 1:58:40) a Descartes –y que el artesano, Janmaire, indica se debe a las

anilinas y el plomo de las tintas—? Frente a las dudas cartesianas, ¿no querrá este momento en la película indicar de qué modo las sensaciones juegan un papel importante en nuestras vidas y que, por lo mismo, el vínculo entre el cuerpo y el alma es mucho más fuerte que la forma en que Descartes lo presenta? Pues para la mujer ese olor tiene una presencia objetiva tan grande como para causarle un desvanecimiento.

Más allá del encuentro entre Descartes y Pascal, hay en los dos pensadores una preocupación —por lo demás, fruto del Renacimiento y característico de la modernidad— por diversas ciencias pero un afán filosófico y metafísico, una búsqueda de certezas y seguridades y un preocuparse por la naturaleza del hombre y por la existencia de Dios que, sin embargo, cada uno recorre por su propio camino, siendo quizá lo que más los separa la prudencia con que Descartes evita los temas religiosos y teológicos que, en cambio, son irrenunciables para Pascal —una diferencia acaso tan grande como la que hay entre la frágil salud de Pascal y la vitalidad del viajero Descartes—. En ambas películas, además, se muestra, por un lado, mucho de lo caballeresco del siglo XVII, y, por otro, los esfuerzos por superar la superstición —magia, hechicería, brujería, demonismo—, que, a veces, se confunden con la religiosidad —como herencia de un “oscurantismo” medieval (o, por lo menos, inquisitorial) de la iglesia católica— y tienden a pintarse con tonos dramáticos —graves, oscuros y despectivos—; también vale la pena destacar de qué modo coinciden en cuanto al vestuario, que nos parece ser bastante fiel a la usanza de la época.

Rossellini cierra el segundo filme que hemos presentado en este apartado con Descartes enfrentando algunos cuestionamientos, que él llama “objeciones”, a sus escritos y absolviendo en particular las relativas a la distinción entre las propiedades del cuerpo y las del alma, y con el P. Mersenne frente a las pruebas de imprenta de las *Meditaciones metafísicas* de Descartes, proclamando la honestidad del autor en los diversos trabajos, sobre distintas materias, que él ha publicado, y leyendo párrafos sobre Dios mientras Descartes enfrenta el dolor por la muerte de su padre y de Francine, y se queja de la vida que le ha sido robada por la ciencia, lo que le invita a encerrarse en sí mismo para ‘tratar de extender su conocimiento por el dolor’.

En estos dos filmes, ¿qué argumentos, que diálogos y qué reflexiones se plantean, respecto de qué temas y en qué términos? ¿Qué otros autores, pensadores u obras se citan? ¿Cuánto nos dice cada filme sobre cada uno de ellos, y cuánto más podemos averiguar?

4.2.6. Juan Bautista de La Salle, ¿educar como epopeya?

“Desengañémonos... Los ricos no quieren que sus criados se instruyan porque luego no querrían seguir siendo criados; los pobres necesitan que sus hijos les ayuden, aunque no sepan leer. La escuela es un lujo que unos no apetecen y otros no pueden pagar.”

(Juan Bautista de La Salle [Mel Ferrer]
en *El señor de La Salle*,
Luis César Amadori, 1964; 8:47)

¿Qué mérito tiene, si es que tiene alguno, que un noble adinerado, heredero de buena fortuna, bien parecido pero inmerso en una carrera eclesiástico, de finos modales – hombre de corte y ancestros, con un título nobiliario– y que ha recibido una buena formación, se ocupe, incluso con generosos donativos, de orfanatos y escuelas? ¿No es su obligación hacerlo? ¿Sería, más bien, incorrecto, que no lo hiciera? Incluso sin considerar los preceptos de la religión que profesa y de la Iglesia a la que pertenece, ¿no deben sus riquezas estar al servicio de los más necesitados, ser usadas para ayudarlos?

Por otro lado, esta ayuda ¿no se convertiría en simple limosna, quizá hartazgo para un día y hambre para todo un año, si es que no se estructura en un plan o un proyecto a favor de los menesterosos e indigentes? Pero, ¿qué riesgos, qué problemas, qué dificultades puede atravesar un proyecto de ese tipo?

En cuanto a la educación, ¿cuáles pueden ser los alcances de una propuesta educativa? ¿Qué factores pueden alterarla o bloquearla hasta tomarla imposible? ¿Es la educación responsabilidad exclusiva del Estado? ¿No se altera su sentido, hacia un adoctrinamiento con el pretexto de evangelización, cuando alguna iglesia –o, en general, institución o confesión religiosa– la asume? ¿Qué papel toca a la familia –y, en particular, a los padres de familia– en la educación de los hijos? ¿Debe la educación ser gratuita? Al ser pagada, ¿no se distorsiona su sentido, no se convierte en negocio? Si se acepta que pueda haber educación pagada, ¿cuáles son los límites razonables de cobro? ¿Cómo han de administrarse los fondos?

Estas son algunas de las cuestiones que enfrenta Juan Bautista de La Salle tras percatarse de que “hay una miseria mucho más triste que la que mendiga en las puertas de los templos” (13:22) y acoger en su casa al profesor y vendedor de libros Nyel (Roberto Camardiel) quien ha llegado con cartas de recomendación firmadas por la tía de La Salle para el proyecto de fundar una escuela y tratar de reclutar maestros: en el film, a partir de

este momento, todo estará relacionado con el proyecto y la propuesta educativas del protagonista.

Nyel resulta ser “un sembrador, que no sabe esperar el tiempo de la cosecha” (29:11) pero La Salle ha asumido ya su compromiso con aquellos que aceptaron trabajar como profesores –incluso les ha sentado en su mesa, pese a la incomodidad que eso causa sobre todo a sus hermanas– de modo que se hace cargo de dirigir la escuela y los noveles educadores, pese a sus dudas sobre la posibilidad de que el proyecto siga adelante y perdure, reconocen que le impone método y disciplina.

Abren más escuelas, empiezan a recibir niños que pueden pagar, sueñan con una escuela en cada rincón de Francia y surge la idea de unos Hermanos de las Escuelas Cristianas, que asusta al pequeño grupo original de maestros –en particular, quizá, por los votos que La Salle piensa deberían hacer–. Sus métodos y propuestas (gratuidad, horarios, supresión de castigos, enseñanza en francés) causan resistencia entre sindicatos relacionados con la educación, a quienes les preocupa que se multipliquen los La Salle y los presentarán como peligrosos.

La autoridad eclesiástica intervendrá nombrando un superior para la comunidad, lo que no será aceptado por los de La Salle –aunque sí por Juan Bautista–.

La comunidad y su cabeza se ven envueltos en una extraña situación financiera: son acusados de estafadores; la reacción del protagonista es violenta, el hermano que estuvo a cargo ha abandonado la comunidad y no está dispuesto a asumir su responsabilidad. Esto se convierte en una causa judicial en la que La Salle será considerado culpable y condenado a altos pagos, lo que indispondrá a la gente contra él.

La Salle, considerando que su presencia afecta a la comunidad, sale de París hacia el sur de Francia, región asolada por los *camisards*; lo veremos mendigar y vagar por caminos, enterándose de que hay noticias sobre él: es buscado. Se dedicará a enseñar en un remoto refugio, donde recibirá una invitación para volver a París y retomar la dirección de la comunidad. Regresará y será inesperadamente llevado a La Bastilla, por petición de un condenado a muerte –por haber conspirado contra el rey– quien desea pedirle perdón por el daño que le causó, a lo que La Salle responde que Dios nos invita a recordar solo lo bueno, y le concede su perdón.

Será citado, por el cardenal arzobispo de París, al palacio de Versalles, sin haberle explicado previamente que el rey quiere verlo: la presentación de La Salle ante el monarca será tan inesperada como el desenlace de la entrevista, como un legado que recibe la

comunidad de un noble, “por razones de conciencia” y como la solución que ha dado a su vida una de las damas que más afición ha mostrado, durante el filme, por el señor Juan Bautista de La Salle, a quien veremos, luego, enfermo, despidiéndose de sus hermanos, con cierta tristeza por lo poco que se ha hecho y mucha esperanza en que algún día habrá centenares de escuelas en todas partes; expresará su deseo de escuchar a los niños, y de verlos –como ha hecho habitualmente– desde la ventana.

El aire épico de la película viene dado tanto por la música como por el carácter que La Salle muestra, y que se realza de una forma por demás llamativa con el uso de los primeros planos del rostro del personaje.

El filme plantea interesantes cuestiones relativas a la importancia de la educación, a la forma en que se ha de educar a los niños, al hecho de que en el inicio de la modernidad este hombre, perteneciente a la Iglesia católica, enfrentara el desafío de proporcionar educación a los niños –y en especial a los más necesitados–, al hecho de que dicha formación mostró ser de tal calidad que posteriormente hijos incluso de nobles y de familias cortesanas empezaran a asistir a los establecimientos regentados por la familia religiosa de La Salle, los Hermanos de las Escuelas Cristianas (f.s.c., por sus siglas en latín), a la educación como un servicio por parte de distintas instancias de la Iglesia –y a su posterior contraposición histórica con la educación laica–, y a las injusticias e incomprensiones que el fundador de tal comunidad –acaso como otros muchos fundadores de congregaciones e institutos religiosos y de vida consagrada– experimentó.

De este modo, y aquí la razón por la que esta película consta en este apartado, el universo del filme se construye sobre una Filosofía de la educación: ¿por qué educar? y ¿para qué educar? son las preguntas guías del mundo de La Salle, según nos lo presenta Amadori, y ambas cuestiones, relativas a la razón de ser de la educación y a sus fines –que se empatan con una tercera, ¿cómo educar?– son de corte filosófico, hasta tal punto que el modelo lasallano de educación, el modelo de las escuelas de los hermanos cristianos, ha dejado huella en el mundo y ha inspirado (y esto es filosóficamente relevante también) un modo de vivir el compromiso religioso católico, en una comunidad con sus votos y opciones.

4.2.7. Cuando lo que sucede en tu vida no lo puedes ocultar... aunque quieras...

*“No, Inger, estás equivocada: la culpa
no la tiene Dios: la tengo yo.
Si hubiera rezado con fe,
el milagro se habría producido.
Pero yo rezaba pensando
que nunca se sabe...
Cuando un padre no puede rezar
con fe por su propio hijo
no puede haber milagros.”*

(El abuelo Morten Borgen en *Ordet – La palabra*,
Carl Theodor Dreyer, 1955; 27:40)

Muy diferente de la vida que tuvo Juan Bautista de La Salle fue la que le tocó vivir a Giuseppe Deza, pese a que la distancia cronológica que los separa no es tan grande. Ubicado en la primera mitad del siglo XVII éste (1603–1663) vivía todavía cuando nació aquel, cuya existencia transcurre en la segunda mitad del mismo siglo y primeras décadas del posterior (1651–1719) sobre todo en París, entre la corte y la nobleza, con suficientes recursos y bienes materiales a su disposición, mientras que Deza es un campesino, que a veces hace de modesto obrero, en el pequeño pueblo de Cupertino dentro de la provincia suroriental de Lecce en la Apulia italiana. A este joven simple, ingenuo y risueño le juegan pesadas bromas los vecinos del lugar, a él lo tratan de idiota e inútil en su casa, él es feliz por haber terminado la escuela primaria –siendo un muchacho relativamente mayor–, por conversar con su burro, por escuchar los pájaros, por contemplar el paisaje o degustar unas uvas, acaso sin comprender lo que significa recibir una mala paga, o sin dar importancia alguna al dinero.

Que presentemos aquí este filme²³⁶ que lo tiene como protagonista puede resultar todavía más desconcertante que el que usemos dos filmes basados en novelas, pues san José de Cupertino ni es un filósofo –y la película nos lo mostrará bastante inepto para retener conceptos abstractos y teorías–, ni siquiera un intelectual, ni tuvo –en contraste con san Juan Bautista de La Salle– preocupaciones, interés o proyectos en el ámbito de la cultura y la educación.

Justificaremos la presentación aquí de este filme, y su posible uso como un apoyo en cursos de Filosofía, en el hecho de que el personaje representa lo que podríamos llamar “otro tipo” de sabiduría –de esa sabiduría de la que, etimológicamente, los filósofos son amigos–, una sabiduría muy de corte práctico, vital, vivencial que podría apellidarse, si es

²³⁶ *The Reluctant Saint* (Dmytryk, 1962); 171 usuarios lo han evaluado para una puntuación de 7,1/10 en IMDb (recuperado 10-diciembre-2015); reseñas de catorce usuarios y cuatro críticos del sitio.

que no “bíblica” al menos “evangélica²³⁷” y, en todo caso, religiosa²³⁸, situación que en el universo del filme se presenta precisamente como una representación sobre una posible cercanía del misterio, una potencial intimidad o unión con el misterio, en las que, sin considerar limitaciones humanas (y, acaso, tampoco méritos o logros individuales) es el misterio lo que se manifiesta –se pone de manifiesto, se presenta, se hace presente–, es decir, de una experiencia mística –versión en cierto sentido culminante de la experiencia religiosa– que no siempre es fácil de aceptar o asimilar y sobre la cual, ¿qué tipo de evidencias podemos tener o solicitar?.

Si es que no es suficiente argüir que el ámbito de la experiencia religiosa –y, en general, de lo religioso– es un campo propicio para la reflexión filosófica, y que vale la pena considerar otras opciones respecto de lo que, fuera del ambiente cultural greco-occidental, se considera saber, conocimiento, sabiduría, podríamos indicar que la inclusión de este filme en esta tercera y última categoría de las propuestas para las producciones audiovisuales se hace por un efecto de contraste: nos permitiría mirar lo “no filosófico” –no sistemático, no racional, no discursivo ni argumentativo o lógico– que, sin embargo, es radical –último y definitivo, podríamos decir– en una experiencia humana capaz de (re)constituir a un individuo como tal²³⁹; por ello, y en la línea de estos dos párrafos, acudiremos a un filme clásico sobre lo religioso –la película *Ordet – La palabra*– como acotación a lo que podamos descubrir al enfrentarnos con José de Cupertino.

Giuseppe (Maximilian Schell) es invitado por un tío a integrarse como hermano lego en el convento franciscano del lugar lo que él finalmente acepta, más que por la enérgica y hasta violenta insistencia de su madre (Lea Padovani) –a pesar de estar él convencido de que no es apto, o hábil, para ninguno de los oficios o menesteres que los sacerdotes le han indicado podría realizar en el cenobio, y aunque los religiosos, por su parte, llegan a considerar que la vida monacal puede ser demasiado exigente para el chico–

²³⁷ Lucas 10: 21, Mateo 11:25: “Ocultaste estas cosas a los sabios y entendidos y se las has revelado a los humildes”, en consonancia con la idea de recibir el Reino de Dios –una culminación también de la verdad y el conocimiento– ‘como un niño’ (Lucas 18:17, Mateo 19:13).

²³⁸ Experiencia de santidad que es plenitud, realización, felicidad –es decir, coincide con cierta búsqueda de la filosofía precisamente en el nivel práctico de un modo más humano de vivir nuestra vida, o del sentido de nuestra existencia.

²³⁹ Comparte con la filosofía esta radicalidad totalizadora que, en cambio, les falta a las ciencias, las cuales, mientras tanto, tienen en común con la filosofía ese esfuerzo de racionalidad sistemática –en lo que hemos visto sobre Pascal y Descartes esto nos ayuda a distinguir lo científico (aquello que cae bajo el ámbito de las ciencias) de lo filosófico, aun cuando todavía algunas ciencias positivas no se hubieran separado de la filosofía, o no lo hubieran hecho del todo, con suficiente claridad en los límites entre ambas formas de saber–

, por cuanto ella finge un desvanecimiento y le plantea qué va a ser de él cuando ella no esté.

Orando frente a la imagen de María que él mismo talló, lo veremos levitar en dos ocasiones; uno de sus hermanos del convento será testigo del hecho en la segunda ocasión y hará correr la voz de la santidad de Giuseppe, por lo que el pueblo acude, en búsqueda de curación, mientras él celebra su primera Misa, cuando se produce la tercera levitación, que motiva una investigación. La comisión a cargo de la misma parece estar de acuerdo en que hay una manifestación sobrenatural en el suceso, pero un sacerdote considera que Giuseppe trata de engañarlos y de burlarse del sacerdocio; su objeción es violenta y atribuye al demonio lo que sucede, habla de posesión y considera que se debe cortar el mal de raíz, por lo que propone informar a la Santa Inquisición y realizar un exorcismo; esto último es aprobado y se encarga a Raspi realizarlo.

Pero luego de que el extenso e intenso ritual, que Giuseppe acepta sonriente – incluso las cadenas que le impedirán elevarse– se realiza, lo que debía ser –y, por lo mismo, es sorprendente y extraordinario: una cuarta levitación– sucederá.

Esta película plantea algunas cuestiones relativas a lo que se puede considerar la bondad auténtica, la pureza, el ser como niños; a los extraños designios de la providencia y a las formas en que la santidad puede ser vivida por los hombres. En ese sentido los toques de humor, los momentos divertidos o que tienen su gracia, parecen adecuados a la idea de dicha, felicidad o beatitud que acompañan a la santidad –como corresponde al sentido de plenitud y realización de una persona humana–.

En esa línea, es posible fijarse en cada uno de las situaciones desventuradas que el protagonista enfrenta (alguna golpiza, la muerte de padre, estar a cargo de los establos, tener dificultades para aprender Derecho Canónico, Liturgia, Epistemología y Ética) para ver por qué se produjeron, qué consecuencias o implicaciones tuvieron y cómo las asumió; analizar aquellas venturosas (salvar la vida de una oveja que acaba de parir, y de sus dos crías; aprobar el examen para las órdenes menores y para el sacerdocio) para determinar qué le permitió a José de Cupertino disfrutarlas, y trazar un cuadro de las relaciones de Giuseppe con otros personajes de la película – el sabio hermano Orlando (Giulio Bosetti), el padre Raspi (Ricardo Montalbán) y el hermano Gobbo (Carlo Croccolo), al menos– que se enriquezca con todos los detalles que el filme nos proporciona sobre cada uno de ellos.

El momento argumentativo clave tiene que ver con la cita (41:21) de Lucas 15:4, sobre el cual, por lo mismo y luego de los análisis antes mencionados, conviene

reflexionar: ¿qué sentido tiene dentro del universo de esta película? ¿Podría haber sido cualquier otra cita?

Podemos contrastarla con el filme *Ordet – La palabra*, que el afamado director danés Carl Theodor Dreyer presentó en 1955²⁴⁰ y a la cual páginas especializadas suelen considerar una de las películas fundamentales de lo que se puede denominar ‘cine religioso’²⁴¹. Ambientada en una granja de Dinamarca hacia 1925, esta película presenta, en lugar del “idiota” que sería Cupertino, al “loco” que se considera iluminado, que actúa como si fuera Jesús –el segundo de los hijos de la familia Borgen, llamado Johannes (Preben Lerdorff Rye)–. Tal situación y las discrepancias doctrinales entre luteranos más tradicionales y personas de otras convicciones o perspectivas permiten que la trama desarrolle diversos enfoques sobre lo que es la fe²⁴².

La pregunta que podría guiar esta comparación cabe formularla así: la fe religiosa, ¿exige una prueba sobrenatural? O, en otros términos, ¿es indispensable el milagro para suscitar la fe? Porque, por otro lado, puede plantearse el milagro –y así lo hacen los evangelios, por ejemplo– como fruto o resultado de la fe; pero, en este caso, ¿la garantiza? ¿Cuál es la relación entre el milagro y el misterio?

Esto, obviamente, permite avanzar a cuestiones más generales y radicales como la pregunta misma sobre lo que es la religión, y si es hechura o invención humana –y no revelación divina–, o si constituye en verdad el núcleo, por lo menos de valores, de una cultura, y cuáles son los caracteres de ‘lo sagrado’ –es decir, de aquello que es objeto de la religión, del valor que la vivencia religiosa, o su institucionalidad, persiguen del mismo modo como la ley y el derecho persiguen el valor de la justicia mientras la ética y la moral persiguen el valor de la bondad–. Y la oración, ¿qué papel puede cumplir? ¿Qué utilidad tiene, si es que tiene alguna? ¿Vale la pena orar? ¿Por qué los creyentes oran? ¿Qué relación hay entre la oración y los ritos o rituales, u otras prácticas, que caracterizan a la mayor parte de religiones? ¿Se puede creer –tener una fe religiosa, adoptar seriamente

²⁴⁰ El guión es una adaptación de la obra teatral del también danés Kaj Munk (1898–1944), pastor luterano que muere como un mártir durante la ocupación alemana y, por lo mismo –además de su activismo cultural–, se le reconocen los méritos de santo dentro de tal Iglesia cristiana. El film tiene una puntuación de 8,1/10 –obtenida de más de nueve mil usuarios– en la IMDb (recuperado 3-diciembre-2015), con revisiones de cuarenta y seis usuarios y cuarenta y nueve críticos del sitio. Obtuvo el Globo de Oro en 1956, como mejor película extranjera, y ganó otros seis premios (entre ellos, un León de oro en el Festival de Venecia para su director).

²⁴¹ Una categoría acaso tan ambigua como la de ‘cine filosófico’. Puede verse Bueno, 1993, recuperado del sitio web *El Basilisco* en 2-abril-2015. Gustavo Bueno Martínez (1924) ha sido profesor de la Universidad de Oviedo y dirige la fundación que lleva su nombre –editora de la revista citada.

²⁴² Y de ahí los méritos de esta película dentro del género (si cabe llamarlo así) que hemos mencionado (fuera de aquellos de tipo artístico que como producción cinematográfica, como película, tiene). Vale la pena consultar las reseñas que constan en Calabaza, s.f.; en Sertal, 2011 y en Miradas.net, 2005, recuperados 5-abr-2015.

unas convicciones religiosas— prescindiendo de toda práctica, rito o ritual —de toda exigencia externa o visible implicada en aquella religión? Y, ¿qué podemos decir cuando estas prácticas implican la persecución a quienes no profesan la misma fe, a los creyentes de otras religiones —por ejemplo mediante la noción de ‘cruzada’ o de ‘guerra santa’—? ¿Son tan distintas las religiones entre sí²⁴³? ¿No son la tolerancia y/o el respeto valores que pueden tener en común, que podrían compartir?

Ahora bien, si la religión fuere fruto de revelación, manifestación o intervención divina, las interrogantes que surgirían se refieren a Dios: ¿quién, o qué, es? ¿Qué podemos saber sobre Él, y cómo podemos saberlo? ¿Qué podemos decir sobre Él, y hasta qué punto lo que digamos se conforma tanto con nuestro conocimiento sobre Él como con Su propia entidad —realidad o consistencia—? ¿Resultan nuestras palabras adecuadas para hablar sobre Dios? ¿Es posible, o no, demostrar Su existencia —¿cuán validas, por tanto, son las pruebas, los argumentos o “vías” para probarla?—? ¿Qué valor tienen los argumentos de los ateos? ¿Qué significa una posición agnóstica, y cómo se justifica o se sostiene tal postura? ¿Qué puede significar, y qué alcances tiene, la idea tan vigorosamente presentada por Nietzsche, de que “Dios ha muerto”? Estas son preguntas que nos sitúan en esa área de la ontología que se suele denominar “teología natural” o “teología racional” —un conjunto de reflexiones para las que Leibniz, agregando el problema del mal en el mundo, sugirió el nombre de “teodicea”—.

A propósito del mal, tanto Juan Bautista de La Salle como José (Giuseppe) de Cupertino tienen, según las películas que sobre ellos hemos comentado, momentos de ira, momentos en que se enojan y se dejan llevar por ese coraje, por la violencia. Luego (inmediatamente) se arrepienten: ¿qué significa arrepentirse? ¿Qué valor tiene, si es que tiene alguno, y qué sentido puede tener, el arrepentimiento? ¿Cuál es, o debe —o puede— ser su relación con el perdón? ¿Y con la expiación? Y si el santo fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas luego mortifica su carne —situación que se nos ha presentado también en *El nombre de la rosa*—, esto, castigar al propio cuerpo, ¿qué implica? ¿Es aceptable? ¿Podemos entenderlo o comprenderlo? ¿Justificarlo, quizá? ¿No tenemos, más bien, la obligación de cuidar de nuestro cuerpo, de nuestra salud, de nuestro bienestar? Esta violencia del castigo contra uno mismo, por lo tanto, ¿no debería estar prohibida? ¿La alentó en algún momento alguna religión —o, por ejemplo, la iglesia? ¿Por qué, o en qué ambiente social, histórico, cultural?

²⁴³ Pregunta que se torna más angustiosa y urgente todavía si la restringimos a tres de las cinco grandes religiones monoteístas, el judaísmo, el cristianismo y el islam —que, por otro lado, invocan al ‘Dios de Abraham, de Isaac y de Jacob’— protagonistas, en diversas épocas durante los últimos quince siglos, y con distinta intensidad, de grandes conflictos entre sí. Las otras dos son el sijismo o confesión sikh (sij), bastante más moderna, y el zoroastrismo —más antigua, en cambio.

En otro orden, y en vista de que los últimos tres filmes que hemos abordado en este apartado están realizados en blanco y negro, podemos preguntarnos de qué modo los avances técnicos y las adquisiciones que la tecnología fue sumando al cine y a las películas modificaron su estatus como arte. En efecto, desde el cine mudo y en blanco y negro –en el cual Charles Chaplin es un personaje por demás destacado y *La pasión de Juana de Arco*, del propio C. T. Dreyer (1928) aparece como una de las producciones ineludibles para quien esté interesado en esa época originaria, fundacional (las primeras décadas) del séptimo arte–, pasando por la adquisición del sonido y el color hasta el logro de películas enteramente digitales y la incorporación de terceras y cuartas dimensiones parecería que el cine o afirma su especificidad como arte, alejándose tanto de la fotografía como del teatro –en cuyo caso deberíamos tratar de precisar cuáles son las características concretas de esta forma de representación artística–, o muere –lo que, por ejemplo, sirve de fundamento al chileno José M. Santa Cruz G. para preguntarse: ¿en qué quedó lo cinematográfico después de la muerte del cine? –un apartado que tiene como epígrafe una cita de Orson Welles: “Creo en la muerte del cine. Miren la energía desesperada con que tratan de animarlo: ayer, por medio del color; hoy, con las tres dimensiones. No le doy más de cuarenta años” (Santa Cruz G., 2010, pp. 25-87)²⁴⁴– acaso para dar paso a un tipo de producciones y de productos que estarían fuera de la esfera de dicha forma de representación artística... y, quizá, si eso es posible –en vista de los interrogantes que nos despertó *El violín rojo*–, incluso de la esfera del arte en su totalidad.

4.2.8. La inmortalidad de los personajes y los simples mortales

*Hilde y su papá... solo son humanos.
Viviremos más que ellos... Nosotros somos...
Somos las ideas, los patronos eternos.
Viviremos por siempre.*
(Sofie Amundsen [Silje Storstein] en
El mundo de Sofía [*Sofies Werden / Sofies Welt*],
Erik Gustavson, 1999; 1:47:40)

Por razones similares a las que propusimos respecto de *El nombre de la rosa*, no cabe reseñar la película *El mundo de Sofía*, basada en el *best seller* de Jostein Gaarder²⁴⁵. Sin embargo, al comparar el filme con la novela nos percatamos de que las secciones del libro que la película omite o suprime (no tiene presentes y no las lleva a la pantalla) son

²⁴⁴ No hay referencia para la cita de Welles (1915–1985). Una reseña sobre este libro en nuestra publicación *Arca de agua* (2013), pp. 10–11.

²⁴⁵ Una puntuación de 5,9/10 en IMDb, y contribuciones de trece usuarios y trece críticos registrados en ese sitio.

varias y extensas, pese a lo cual el mérito del filme es comunicar bastante bien el espíritu general de la obra de Gaarder. En particular, en la producción de Gustavson no encontramos las referencias al helenismo ni a la distinción entre la tradición semítica en contraste con la civilización indoeuropea –que Gaarder presenta para pintar la expansión del cristianismo–; la película tampoco presenta a Kant, dice muy poco de Hegel, apenas si muestra a Kierkegaard y prescinde de Marx, Darwin y Freud.

El mayor logro en el contenido del filme –y que, además, presenta una armonía con la forma en que la historia se presenta– nos parece que está en las tomas, a veces fugaces, que presentan personajes de la ficción literaria²⁴⁶, lo que constituye un hilo conductor hacia el desenlace –una adaptación bastante libre de lo que narra el capítulo titulado *Contrapunto* de la novela (Gaarder, 1993; pp. 599-621) y que sirve ocasión para meditar, a tono con el epígrafe colocado en este apartado, sobre la condición del individuo que filosofa frente al filósofo que permanece en la Historia de la Filosofía, o cuyas ideas son objeto y parte de esta historia. Una orientación decisiva para estas reflexiones la encontraremos en el caso de Sócrates, pues el “tábano de Atenas” no dejó nada escrito, y todo lo que conocemos sobre él se debe a los testimonios que en torno a su figura y a sus ideas nos ha llegado por escritos u obras de otros autores.

De un modo más concreto, se puede usar esta película para contrastar la forma en que algunos filósofos son presentados con la manera en que los encontramos retratados en otros filmes: la problemática se centra en el hecho de que es probable que la necesidad de comprimir las ideas de varios autores para poder presentar a más durante la película implique no solamente que algunos de sus planteamientos no sean tomados en cuenta sino que los que se presentan resulten alterados por una suerte de superficialidad, fruto de la brevedad en el tratamiento. ¿Puede la filosofía consistir en un repertorio de citas, todas ciertamente originales, críticas y desafiantes, de diversos autores? Si bien cualquiera de esos pensamientos seguramente es útil para motivar o impulsar una reflexión de tipo filosófico, ¿cuán necesario es comprender mejor el horizonte en el que se sitúa –los argumentos que lo sostienen, las implicaciones y derivaciones que tuvo también en la circunstancia o coyuntura histórica en que fue formulado, sus raíces y ramificaciones, incluso los tonos o matices que los conceptos que lo integran tienen dentro de su formulación?

²⁴⁶ Y que invitan a un inventario, a mirarlos en detalle para comprender quiénes son, tanto desde lo canónico de obras literarias como desde la presentación de las mismas en un universo filmico.

La veta más importante que la película conserva de la novela parece ser la relativa a las filósofas, a aquellas autoras que no suelen ser citadas en las historias de la Filosofía, y que Gaarder rescata en coherencia con el hecho de que las protagonistas de su obra, Sofía y Hilde, son mujeres. Y esto a pesar de que las madres de ambas protagonistas son presentadas de una forma humorística, con cierta cruel ironía, como damas bastante torpes en más de un sentido.

Pero la mayor violencia tiene que ver con la forma en que el personaje autor de los apuntes para Hilde, el mayor Alberto Knag (Bjorn Floberg), trata, dentro de la novela, a los personajes de su narración. Tal violencia, despótica, tiránica –el ejercicio de un poder que parece absoluto sobre Alberto Knox (Tomas von Brömssen) y sobre Sofía, que son quienes más lo sienten, pero también sobre la madre de Sofía (Andrine Saether), sobre algunos de sus amigos y sobre el profesor de Sofía en el liceo, quien vivirá la peregrina escena en la que deja caer la pecera. Violencia que, por otro lado, impulsa a la resistencia y a una muy creativa búsqueda de libertad, que pasa por la aceptación de la propia realidad –que podría también llamarse el conocimiento de sí mismo, un reconocimiento que puede exigir también el amarse a sí mismo–.

En el profesor Knox, además, encontramos rasgos que se suele considerar faltan al maestro Guillermo de Baskerville en *El nombre de la rosa* y que guardan relación con las dimensiones emotiva y afectiva del ser humano. No se trata solamente de la pasión con que se empeña en conducir a Sofía por las sendas de la filosofía: más allá, hay un cariño hacia ella, la necesidad de cuidarla y protegerla, y la capacidad de reaccionar por encima, o por fuera, de los parámetros lógico–racionales en varias circunstancias, sea aceptando y asumiendo su temor frente a las maniobras del Mayor, sea lanzando un grito de rebeldía. Pese a que el can cuya forma adopta podría hacernos pensar en que se trata de un filósofo cínico –en razón de la etimología– Knox se muestra como alguien que ama la vida –y también la música–, capaz de entusiasmarse incluso con cosas pequeñas y lo suficientemente atento como para no dejar de responder a los saludos que le dan.

4.3. La violencia en estas películas

Sócrates y Tomás Moro fueron condenados a muerte y ejecutados; Juan Bautista de La Salle estuvo buscado y perseguido por la justicia; José de Cupertino fue interrogado por un tribunal eclesiástico y sometido a un ritual de exorcismo; Descartes teme que sus

opiniones le causen problemas con la Iglesia –como los que Guillermo de Baskerville, llamado a investigar unos crímenes, tiene–; Agustín vive en un ambiente sea de guerra y destrucción (en cuanto al Imperio), sea de división y discusión (dentro de la Iglesia); Pascal queda atrapado en las controversias entre jesuitas y jansenistas.

Aunque no en todas haya combates y fuego –muertos, heridos y destrucción– también en las películas de este tipo encontramos situaciones violentas.

Pero, ya que al final del apartado anterior, al plantear temas de reflexión a propósito de *El mundo de Sofía*, propusimos que se considere la violencia del autor sobre los personajes, frente a esta categoría de filmes habría que preguntarse sobre algo que ya se presentó, en algún momento: su adecuación a los textos escritos. Y, por lo mismo, sobre la posibilidad de que estas producciones no sean fieles a los textos que los inspiran, al pensamiento de los filósofos que han mostrado –esto implica que no les son fieles, les traicionan, de alguna u otra manera: les hacen violencia–.

4.4. La mirada sobre el otro en estos filmes

El otro, aquí, es el filósofo.

Quienes se esfuerzan y se afanan por plantearse cuestiones diferentes –o, quizá, las mismas cuestiones pero desde perspectivas diferentes– suelen ser mirados como extraños, como ajenos (o alienados, quizá locos), como extranjeros, distintos, distantes, “otros”. Como, por lo demás, quienes viven una experiencia muy poco frecuente o se comprometen en un proyecto inusual. Artistas y soñadores, intelectuales y pensadores, líderes: quienes están dispuestos a perder su vida por sus convicciones e ideales, y quienes la consagran a alguna causa, son demasiado diferentes.

Por lo mismo, pueden ser considerados, si es que no abiertamente peligrosos, al menos sospechosos, sujetos con los cuales puede ser demasiado arriesgado juntarse, compartir e incluso departir. Aun cuando en algún momento se acepte con entusiasmo la novedad diferente que proponen o proclaman, en la medida en que la coherencia con las exigencias de esa propuesta o reclamo rompa la comodidad a la que estamos habituados, en la que nos hemos instalado y que ha pasado a formar parte de nuestra manera de actuar y proceder –en la medida en que nos interpele, nos cuestione, nos desacomode– quien formuló tal propuesta tenderá a ser excluido, rechazado: se le considerará culpable y

difícilmente tendrá perdón –porque, además, resultaría imposible que (desde su propia e íntima coherencia y convicción) se arrepienta y cambie–.

Y entonces la tentación será hacer violencia a lo que él dijo –sostuvo, propuso o proclamó– para traicionarlo, sea sumergiéndolo en el olvido, sea ocultándolo tras una maraña de controversias, sea simple y llanamente distorsionándolo.

Argumentos *ad hominem*, ridiculización, manipulación, extradición, burla o silenciamiento: no siempre será violencia física pero no deja de ser violencia, y está presente en estos filmes porque se arraiga en la forma en que quienes los protagonizan son vistos²⁴⁷.

4.5. ¿Convergencias éticas?

Como modo de reaccionar, de responder, como opción de vida, se nos presentan nuevamente la renuncia, el esfuerzo y el sacrificio, a los que se suman el uso y la búsqueda de los mejores medios para conseguir los fines más nobles, adquieren un sentido, el de la coherencia entre aquello de lo que se está convencido y aquello que, por lo mismo, se debe por lo menos decir –plantear o proponer– y conforme a lo cual se trataría de actuar. Moro, Agustín de Hipona, Sócrates, Descartes, Pascal, La Salle, Guillermo de Baskerville, José de Cupertino, Alberto Knox y Sofía Amünsen nos muestran que, aun sin la firme certeza de lo conquistado –en una actitud que simplemente se empeña en la búsqueda– el riesgo de renunciar, la capacidad de esforzarse, la tenacidad para sacrificarse y la claridad o lucidez para usar los medios que se tengan al alcance –aquellos con los que se cuenta–, sin renunciar a intentar encontrar otros mejores, les permiten reconstituirse como personas humanas más íntegras, más cabales, más completas, si cabe la expresión, incluso en su propia individualidad única, original e irrepetible.

En esto nuestros “filósofos en la pantalla” coinciden con Morritz, Richard Tyler, Michael Scofield, David Gale, Hana Schmitz y el general romano Máximo; quizá agregan una conciencia más clara de la condición provisional y fugaz del presente, del momento en

²⁴⁷ Situación muy distinta de lo que sucede con la sexualidad en estas películas: lo sexual casi ni siquiera se insinúa, menos aún se muestra: de hecho es una faceta de la vida que han ocultado o silenciado, lo cual, si bien se puede entender o justificar precisamente por la concentración en las ideas –las teorías, las concepciones, las reflexiones– de los filósofos– plantea sus propias, y muy serias, interrogantes respecto de la condición humana de estos personajes... Quizá resulten tan lejanos que ya no se parezcan a nosotros: ¿es necesaria una represión, un castigo, como el mostrado en *El nombre de la rosa*? Claro: en este caso se trata de religiosos, es decir, de hombres consagrados para quienes la castidad constituye un valor, una opción, un aspecto decisivo en su modo de vida.

que viven, y, por lo mismo, de todas las posibilidades de que cualquier circunstancia cambie y el futuro –el mañana– sea muy distinto, diferente: de este modo, esa “vida propia” sobre la que nos preguntamos al terminar el capítulo anterior no nos pertenece como “vida” sino como actualidad –que, sin embargo, puede implicar responsabilidades históricas, respecto del futuro no solo personal sino compartido, difíciles de ver y complicadas de asumir–.

Un caso particular frente a este compromiso ético, frente a este *ethos* virtuoso, parece ser el de los creyentes, en la medida en que ellos confían y se entregan –parecería que delegan su destino– al Otro en quien confían –que, por otro lado, en cuanto omnipotente, podrá definitivamente lograr lo que a lo mejor ellos, aunque quieran, no podrán conseguir–. Sin embargo, la particularidad no los exime de la renuncia, el esfuerzo y el sacrificio que adquieren otra modalidad, quizá más radical, o una tonalidad más intensa, pues el esfuerzo para ellos consiste en renunciar a sí mismos, sacrificando de esta manera su propia voluntad e incluso su perspectiva respecto de la nobleza o calidad de los fines que persiguen. El simple hecho de destinar un tiempo para la oración cuando se podría estar haciendo algo (poco o mucho no importa) en la dirección de lo que se quiere, o se debe, conseguir durante ese mismo tiempo –en todos esos períodos– muestra de qué modo, para el creyente, hay una renuncia aun más radical... desde una certeza que en general consideraríamos más frágil, menos firme, carente de evidencias...

El creyente, por otro lado, parece que redime el carácter provisorio de la vida y su inevitable reducción al momento presente situándose, o tratando de situarse, en una perspectiva de eternidad trascendente que, aunque no le resulte clara o quizá ni siquiera la pueda visualizar o comprender, hace del momento que vive algo más grande que unas coordenadas espacio–temporales.

4.6. El momento de escuchar y las lecturas comparativas

Las películas que hemos reseñado en esta sección imponen la necesidad de concentrarse o enfocarse más en lo dicho –en lo que se dice– en ellas que en lo que se ve o lo que sucede –lo que pasa o nos cuentan–. Incluso en instrumentos de evaluación que he aplicado sobre las mismas es posible tomar, separadamente, ciertos momentos durante los cuales los protagonistas presentan argumentos sobre una u otra cuestión. De este modo damos un salto adicional que nos permite recuperar las palabras y los discursos –los

diálogos o las discusiones–, con toda la carga conceptual que ello implica, por encima de lo predominantemente visual. El desafío, para los estudiantes, frente a estos filmes, es el de escuchar, y este reto puede trasladarse también a aquellas películas o series que sean sus predilectos. Ya no se trata de que hay –como en las producciones del grupo anterior– una razón filosófica por la que sucede lo que se nos cuenta: lo que encontramos aquí son razones, argumentos y reflexiones mucho más relevantes que todo lo que pasa.

Frente a los habituales “¿qué pasó?” o “¿qué hizo?” aquí debemos mirar, o, mejor, escuchar, y con atención, lo que dijo, con la exigencia, además, de reproducir cautelosamente el sentido de lo dicho con el fin de evitar al máximo cualquier distorsión o alteración del contenido argumentativo presentado por uno u otro personaje.

Tales argumentos, adicionalmente, pueden compararse con lo que los filósofos dijeron en sus propios textos, o con lo que otros autores o pensadores han dicho sobre ellos –o sobre las cuestiones o situaciones presentadas en estos filmes, como el caso de la filosofía medieval, la corriente escolástica y su decadencia, o la experiencia religiosa–. Y así podemos dar un paso más en lo referente a consulta e investigación, y a contraste y comparación, en los cursos filosóficos y, en general, en los procesos de enseñanza–aprendizaje de la Filosofía.

Por esto consideramos que ha resultado útil separar las películas “expresa y hasta académicamente filosóficas” de las otras dos categorías de filmes, pero, sobre todo, encontramos en estas últimas un mayor número de posibilidades para analizar más conceptualmente discursos filmicos y concentrarse en contenidos ya no tanto visuales como, precisamente, de corte racional y reflexivo, de tipo discursivo y argumentativo. Así, estas películas brindan un mucho mejor soporte al acompañar la enseñanza de la Filosofía: son, si cabe, en sí mismas no solo –o no necesariamente– académicas sino fundamentalmente didácticas, pedagógicas, incluso por cuanto quiebran la preeminencia de lo visual –del vértigo de las imágenes– para intentar retener la atención en los necesariamente pausados diálogo, discursos argumentativos y demostrativos, contraargumentos reflexivos –en general, reflexiones, discusiones, meditaciones– que, además de enseñar algo –y también una forma de argumentar– nos reconducen hacia la búsqueda de conceptos mediante la escucha²⁴⁸.

A propósito del vértigo de imágenes, una primera objeción de fondo relativa al uso de películas para acompañar la enseñanza de la Filosofía tendría que ver con la posibilidad

²⁴⁸ Lo que nos coloca frente a la posibilidad de preguntarnos sobre lo que cualquier personaje, en cualquier producción audiovisual, piensa (o, al menos, opina) sobre distintas cosas.

de que dicho uso –como, por lo demás, el de ciertos materiales de popularización o difusión masiva– haga parecer que nuestra disciplina es algo fácil, ligero o *light*, en la cual, por último, todo cabe o puede tener cabida –en particular en la que cualquier argumento tiene igual valor que cualquier otro–. Pero la forma en que gradualmente a lo largo de este capítulo y los dos que le han precedido hemos mostrado que la lectura de los discursos filmicos, el abordar el universo de cada filme, con una perspectiva crítica, que busca por un lado problemas, cuestiones y preguntas alrededor de los mismos, y, por otro lado, intenta ir más allá de su presentación visual para mirarlo racionalmente –o sea como un texto o un discurso–, lo que hemos reforzado proponiendo ejemplos de preguntas que pueden formularse a los estudiantes no solo sobre las producciones que, un poco al azar, hemos elegido sino también sobre aquellas que son de su gusto o predilección, nos ayuda a entender los rasgos que conceden a la filosofía su propia complejidad –elementos sobre los que, además, el estudiante tendrá conciencia a partir de una experiencia que ha vivido, sea tan propia como la selección de una serie, de una película, de una saga de películas, de un personaje o de un actor (o actriz, o director)–.

La forma de abordar las tres distintas clases de producciones audiovisuales nos ha mostrado que una lectura seria, profunda, analítica, sistemática, racional, discursiva y con pretensiones de totalidad de los textos filmicos y de los universos que en ellos se contienen o representan es –a pesar de las facilidades para pausar, retroceder, avanzar o repetir en las películas que las tecnologías de reproducción audiovisual con las que podemos contar en nuestros hogares (o, en general, están a nuestro alcance en diversos dispositivos, incluso portátiles)– una tarea que hemos caracterizado como lúdica pero que exige concentración, prolijidad, meticulosidad, sea para la aparentemente sencilla y, en todo caso, elemental recreación de la(s) historia(s) con la(s) que en un filme o una serie se juega mediante saltos en la temporalidad o desplazamientos espaciales, más todavía para mirar valores, cuestionar perspectivas o extraer mensajes –o para analizar la frecuencia e intensidad de la violencia–.

Una segunda objeción se referiría al hecho de que, si ya vivimos en una sociedad, un medio y una cultura predominantemente audiovisual, a lo mejor excesivamente audiovisual, el usar películas para acompañar la enseñanza de una disciplina tan teórica y abstracta como la filosofía sumergiría aun más en ese entorno a los jóvenes estudiantes. Si ya pasan tanto tiempo con tantos videos, viendo tantas cosas, más en sus computadores, *tablets* o *smartphones* que frente al televisor, ¿no resultará excesivo pedirles, imponerles,

como exigencia de un curso, tiempo adicional para ver películas? Pero se puede conseguir, y las reseñas que hemos hecho de las distintas producciones audiovisuales así lo muestran, que no solamente cambie la calidad de lo que es visto, de lo que ellos ven, sino que, sobre todo, cambie la forma en que ellos se enfrentan a estos productos culturales, la manera en que los ven.

Por lo menos una de dos objeciones de tipo metodológico queda insinuada, pero como las metodologías tienen que ver con las prácticas de clase, el mejor momento para resolverlas será en los capítulos siguientes cuando nos alejemos de las pantallas y nos adentremos en las aulas.

4.7. ¿Qué añaden los filósofos?

*“Thanks, also, to the ancient and contemporary
philosophical and scientific heroes
from Democritus to Neil deGrasse Tyson,
who remind us that life without wonder
is no life at all.”*

(Michaud & Watkins, 2014, p. x. ‘Thanks’)

Mira detalladamente, escucha con atención; analízalo cuidadosamente, decide con determinación.

Cada filósofo tiene sus propias enseñanzas, aquellas que ha recogido en sus textos, o de ellos se pueden deducir; las que seleccionaron sus discípulos o mencionaron sus adversarios: eso que consideraron fundamental, mencionaron por primera vez o enfocaron de una forma muy distinta. Lo que nos ha llegado como su legado, como sus respuestas a las preguntas que consideran claves (o como estas mismas preguntas), como su sistema o su aporte, como su escuela.

Al mirar en conjunto las producciones incluidas en este capítulo, sin embargo, nos encontramos con que los filósofos proponen que los escuchemos cuando aparecen en la pantalla y que leamos sus textos tanto para comparar lo que en la producción audiovisual, siguiendo el guión, dicen con aquello que escribieron o algo de lo que sobre ellos se ha dicho: mirar el detalle de algún concepto en el que se detuvieron, de alguna argumentación que expusieron o de cierta meditación que se destacó para, tomándola como punto de partida, reorganizar el universo argumentativo que el film nos muestra: ¿pertenece al filósofo? ¿Coincide con lo que él pensó? ¿Le resultaría familiar, cómodo? En ese universo, ¿habría dicho lo que dijo, escrito lo que escribió, producido lo que produjo?

Y entre estas enseñanzas que transmitió, en medio de aquello que quiso comunicar, ¿qué lugar habrían tenido, o tuvieron, esas preguntas que nos siguen inquietando, que todavía hoy nos preocupan, que no podemos dejar de plantearnos o que nuestra situación nos impone?

En la pantalla, los filósofos no dejan de plantear preguntas que quizá tratan de responder; insisten, también en remitirnos a sus textos, a aquello que enseñaron. Son personajes que discurren, argumentan, comentan, definen, precisan, interpelan, refutan.

Los filósofos y la filosofía añaden mucho más –¡es parte de sus exigencias de totalidad!– por lo menos en el ámbito del pensamiento y las representaciones pero, para nuestro itinerario –este discurrir que quizá pueda ser visto como el guión de un curso de Filosofía (un borrador para su planificación)– han añadido –es el fruto de revisar este tipo de películas– exigencias de atención para comprender lo que dicen, lo que su capacidad de asombrarse les ha dictado.

CAPÍTULO 5

FILÓSOFOS EN LAS AULAS 1: EL USO DE TEXTOS Y FILMES

“El filosofar es un acto constante de la mente humana por el cual ésta se impulsa conscientemente hacia el saber... Filosofar es madurar el pensamiento, controlar la autorreflexión, profundizar en el auténtico saber.”
(Gómez, 1991, p. 82)

El capítulo cuatro comenzó con una presentación de ciertas adquisiciones durante el recorrido por una bibliografía (capítulo uno), tres producciones para mostrar que todas tienen algo de filosofía (capítulo dos), y tres películas para detectar que en algunos filmes hay algo más específicamente filosófico (capítulo tres), enfocado en el uso didáctico, para acompañar la enseñanza de la Filosofía, de estos elementos audiovisuales.

Así se vio como núcleo fundamental o central de esta propuesta el ejercicio de volver a ver para mirar los detalles y concentrarse en ellos, apoyado por preguntas que exijan esas observación y concentración, todo con miras a recuperar la capacidad de conceptualización –clave para cualquier ejercicio de tipo argumentativo– que el entorno actual, por audiovisual e *internáutico*, parece debilitar.

Se mostró alguna técnica, como la del inventario, para reforzar de manera más concreta ese núcleo, y se puso en evidencia de qué manera el enfocarse en ciertos temas o perspectivas (aquí se han usado los de ética de los personajes, violencia en el filme, la mirada sobre el otro), en cuanto dirigen las preguntas, hacen más específica las mencionadas exigencias de atención a los detalles y concentración en ellos lo que facilita también un sentido progresivo –siempre se puede preguntar algo más, añadir otro rasgo, enriquecer una definición, proponer una clasificación diferente– de amplitud y profundidad en las reflexiones y los conocimientos así producidos.

En general, además, se presentaron algunas otras posibilidades que cada una de las películas ofrecía (al menos, preguntas que también podrían formularse a partir de las mismas).

Luego de recorrer, en el capítulo anterior, películas más estricta y académicamente filosóficas, se vio lo que, en este plano didáctico, añadieron los filósofos, es decir, qué exigencias adicionales tenemos al enfrentar este tipo de filmes “más estricta y hasta académicamente filosóficos”.

Ahora, al llegar con los filósofos a las aulas para hacer filosofía, se trata de precisar qué agregó esta última etapa del recorrido a lo que, antes de emprenderlo, habíamos sintetizado y, por lo mismo, en qué consistiría una metodología que acompañe con películas la enseñanza de la Filosofía.

Tendremos en cuenta, sin embargo, que ni el docente, ni el estudiante, ni el sistema educativo o sus instituciones se agotan en las actividades dentro del aula, o a ella conducentes –ni siquiera en el quehacer académico en general–: la educación es también un mundo mucho más rico, en el que participan e intervienen muy diversos factores pero, sobre todo, es un universo de relaciones entre personas, un entorno de encuentros interpersonales.

5.1. ¿Coincidencias éticas?

El quehacer docente que, como hemos anotado en la introducción a este trabajo (p. cuatro, nota doce, y p. seis, nota dieciséis), tiene una condición reflexiva y, por lo mismo, componentes filosóficos –o una cierta actitud filosófica, al menos– se mueve también en la tensión entre la fugacidad del momento –de los cuarenta o setenta minutos de un período de clase– y un cierto proyecto que, aunque fuere de corto plazo –el plan de curso para los próximos cinco o diez meses– apunta más allá –planificación y proyectos institucionales, visión y misión: “nuestros estudiantes serán...”– incluso con un sentido de historia –“hacer del Ecuador una potencia cultural” (o “turística”), erradicar las nuevas formas de analfabetismo, promover la productividad y los emprendimientos, crear una cultura de ciudadanía democrática y participativa, etc.–, pero con la inevitable conciencia de las propias limitaciones y de factores externos que pueden dificultar el proceso en el que estamos involucrados, terminar con él o excluirnos de él.

Por lo mismo, para quienes en esa área trabajamos, la perspectiva de sentido ético que hemos recuperado a partir de los filmes antes reseñado –ese *ethos* virtuoso al que podría convenirle el epíteto de “estoico”– es también relevante, nos interpela y, así, nos ayuda a formarnos, enriquece nuestra formación.

Más todavía si tenemos en cuenta ese sentido de “apostolado” que se suele atribuir a la educación y a los educadores, como también hemos mencionado –sentido por el cual

se tiene a veces, o se puede tener, una mirada respecto del docente como ese “otro” obligado a hacer todo lo que se le pida, incluso sacrificios o peripecias en el área económica (ejercicios de supervivencia), no se diga tareas burocráticas o de control y vigilancia, planificaciones excesivas, asistir a reuniones que terminan prolongándose mucho más allá de cualquier razonable previsión, corrección de textos, cartas de recomendación, entrevistas con padres de familia y un largo etcétera–: en nuestro medio el docente, que con suerte cobra una quinta (puede ser apenas una décima) parte por hora de lo que cobrarán, al empezar su carrera –apenas graduados, si se quiere– los profesionales que él mismo ha contribuido a formar, ese docente, decimos, es visto, por un lado, o como un profesional fracasado o como alguien que tiene la afición, el gusto por enseñar (a lo mejor con cierta experiencia y ojalá con la habilidad de hacerlo bien)– y a quien hay que vigilar y exigir, más todavía mientras más facilidades “se le da” para que haga su trabajo (computador en el aula con conexiones de red y a internet, salida a proyector, dirección de correo electrónico, pizarrón electrónico o de tiza líquida, etc.).

Y, así y todo, la mayor parte de docentes que he conocido –y quienes han seguido siéndolo, ¡los demás han tomado otras rutas!– aceptan renuncias, esfuerzos y sacrificios (lo que no sé si es positivo o negativo) y buscan o utilizan los mejores medios para cumplir con aquello que se han propuesto.

Aquí se trata enseñar Filosofía: para eso, con ese propósito o finalidad, hemos analizado, estamos considerando, la posibilidad de usar películas para acompañar tal enseñanza. Recorrimos algunas obras que relacionan el cine, o los filmes en general, o ciertas producciones audiovisuales en particular, con la filosofía, y hemos clasificado y reseñado películas: veamos ahora, más allá de ciertas sugerencias metodológicas que se esbozaron, qué puede suceder durante los cursos concretos y en las todavía más específicas acciones dentro del aula.

5.1.1. El desafío de planificar

Una primera tarea, relativa a la planificación de cursos, tiene que ver con decisiones respecto de los textos que se propondrán, como obligatorios o medulares y como opcionales o de refuerzo, para que el estudiante los aborde durante un curso.

Esta selección de los textos filosóficos que se usarán para el desarrollo de la materia depende, naturalmente, de muchos factores, como la edad de los estudiantes –no es lo mismo un curso a nivel de bachillerato, digamos con adolescentes de quince años, que

uno, por ejemplo de ética profesional, dirigido a universitarios en los últimos niveles de su carrera²⁴⁹–, sus propias orientaciones o elecciones –no es lo mismo un curso en instancias de formación técnica o uno para carreras administrativas o para ingenierías que otro para estudiantes de antropología, pedagogía o sociología²⁵⁰–, la intensidad del curso –la frecuencia de las clases (¿dos o seis períodos por semana?), su duración (¿de cuarenta o de setenta y cinco minutos cada uno?) y su prolongación (¿durante dieciséis o durante cuarenta semanas?)–, el tamaño del grupo con el que se trabajará (¿sesenta o siete estudiantes en el aula?) y ciertos condicionamientos de tipo socioeconómico –un medio rural frente a uno urbano, por ejemplo, o el estudiante que trabaja durante el día para poder cubrir los costos de su educación nocturna²⁵¹–.

Similar importancia tiene el tipo de curso que se debe dar: además de cursos especializados, que se distinguen de los que son generales o introductorios –por ejemplo, uno de Filosofía del Arte u otro de Estética en carreras artísticas, frente a los de Introducción a la Filosofía (o, simplemente, Filosofía) en carreras sobre todo de corte social– el enfoque puede ser de tipo temático –a nivel de bachillerato solía llamarse Problemas filosóficos– o de tipo histórico –que, en cambio, ha conservado el nombre de Corrientes filosóficas–, y esto a veces también para cursos especializados –retomando el ejemplo, en Estética se puede hacer un recorrido por la forma en la que, desde Platón, ha sido vista, descrita y definida la belleza–.

En general, sobre estos factores el docente no tiene control: son elementos o variables que le son dados, que debe aceptar por el hecho de asumir un curso –frecuentemente, además, junto con otros, en un mismo paquete–. Debe aceptarlos y asumirlos como lo que tiene –y, en cuanto tenido, actual, presente, lo mejor que tiene pues la otra opción sería no tener nada– para cumplir su tarea.

Una primera elección que el profesor hará tiene que ver con usar textos que hablan sobre los filósofos –en general, las historias de la Filosofía– o elegir textos en los cuales los

²⁴⁹ Y algo he podido conocer, a través de colegas y lecturas, sobre el proyecto “Filosofía para niños”.

²⁵⁰ Mis años de docencia a nivel de bachillerato estuvieron también marcados por las especializaciones (físico–matemáticas, químico–biológicas y filosófico–sociales eran las que apuntaban a una posterior formación universitaria, pero se sumaban secretariado y contabilidad) que adolescentes elegían al pasar de tercero a cuarto curso (equivalentes a lo que hoy es décimo de básica y primero de bachillerato). Por otro lado, en un mismo semestre, a nivel universitario, asumí dos cursos de Antropología Filosófica, uno en la Facultad de Ingeniería y otro en la Escuela de Trabajo Social.

²⁵¹ Aunque la vida me regaló la oportunidad de familiarizarme un poco con el medio rural de la Sierra norte ecuatoriana –y de algunos contactos con pueblos del interior de nuestra Costa– no he ejercido la docencia en ese ambiente, fascinante también por los desafíos que implica. Todas las demás variables que he anotado me ha tocado vivirlas como profesor de secundaria o como docente universitario.

filósofos hablan –es decir, textos originales escritos por los autores que se van a estudiar–. La ventaja de los primeros es que aportan elementos, en general valiosos y precisos –importantes– para situar a los filósofos en su contexto; pero es evidente que cuando sir Bertrand Russell nos presenta a Leibniz (Russell, 1945, pp. 581-595), por mucho y muy serio empeño que ponga en ilustrar el pensamiento de este autor con citas de sus obras, quien está hablando es el maestro inglés y no el pensador alemán²⁵². Este es uno de los factores más críticos cuando meditamos en torno a Sócrates, a sus ideas, incluso a su método –por más canónico que (al igual que algunas frases que se le atribuyen) se haya tornado dentro del quehacer filosófico–.

Por otro lado, las obras originales de los filósofos –los textos que ellos escribieron y nos legaron– no nos proporcionan, en general, información, o suficientes datos, sobre las circunstancias en las que fueron escritas, ni sobre el autor que las escribió –y cuanto más clásicos o antiguos, menos–. Y, sin embargo, parece que quien no haya leído algo escrito por un filósofo, no podría presumir de conocer las ideas de tal pensador –conocería, eso sí, lo que otros autores han dicho, o dicen, sobre él o sobre sus ideas: la forma en que lo presentan– (de un modo análogo²⁵³ no puedo decir que conozco a Shakespeare, o sus obras, porque he leído una docena de historias de la Literatura en las que se lo menciona, se lo juzga, se incluyen versos o fragmentos suyos, se reseña *Hamlet* en todas, etc.).

Además, quien escribe una Historia de la Filosofía lo hace desde su propio contexto, que impone o, al menos, implica, una visión sobre “lo propio” en contraste con “lo otro” –lo ajeno, lo extranjero–. Seguramente por esta razón Bertrand Russell, por ejemplo, dedica el capítulo veintitrés (XXIII) de su obra a Lord Byron (Russell, 1945, pp. 746-752), pero no menciona al danés Søren Kierkegaard. Ángel González Álvarez, por su parte, incluye el nombre de Byron como uno entre otros varios autores literarios pertenecientes al romanticismo (González Álvarez, 1982, p. 449), dedica un apartado al “padre” del existencialismo –bien que como decidido adversario de la dialéctica hegeliana pero exponiendo sobre todo su concepto de angustia (González Álvarez, 1982, pp. 452-453)– e incluye entre los autores a Jaime Luciano Balmes y entre las corrientes de finales del siglo XIX a la restauración de la escolástica –dentro de la que tal autor catalán se inscribe– (González Álvarez, 1982, pp. 471-480). Roger

²⁵² Y así, por ejemplo, dice el filósofo inglés: “*Leibniz’s solution of the problem of evil, like most of his other popular doctrines, is logically possible, but not very convincing. A Manichaeon might retort that this is the worst of all possible worlds, in which the good things that exist serve only to heighten the evils.*” (p. 590)

²⁵³ Y salvando la gran diferencia de que en este caso el autor puede ser un gran crítico literario, un conocedor de la literatura pero no un literato, mientras muchas de las historias de la Filosofía –y las mejores– son escritas por filósofos.

Verneaux, mientras tanto, se ocupa de lo que él llama “el idealismo francés”, con autores como Renouvier, Hamelin, Lachelier y Brunschvig (Verneaux, 1984, pp. 82-123) –ninguno de los cuales es mencionado por Russell; González Álvarez se refiere a tres (no a Lachelier), con un pequeño apartado para el último (González Álvarez, 1982, p. 514)– y al “espiritualismo francés” en el que incluye a Maine de Biran, Ravaisson y Bergson (Verneaux, 1984, pp. 124-161); Russell toma en cuenta, y con cierta amplitud, a este último (no menciona a los otros dos) mientras González Álvarez apenas si hace alguna referencia al segundo²⁵⁴, aunque a los otros dos les dedica sendos apartados –mucho más amplio el que se refiere a Bergson–.

De todos los autores que hemos citado en el párrafo anterior, el *Atlas Universal de Filosofía* publicado por editorial Océano (que consta en nuestra bibliografía) solamente se refiere a Bergson y a Kierkegaard.

Es indudable que las obras de Newton y de Darwin –sus planteamientos, teorías, hipótesis o descubrimientos– tienen un impacto en el devenir de la filosofía; sin embargo, ¿se los ha de considerar filósofos? ¿Se ha de tratar sobre cada uno de ellos, específicamente, en una Historia de la Filosofía? ¿Es necesario incluir fragmentos de algunas de sus obras en una antología de textos filosóficos? Se podría decir que si se le pregunta esto a un filósofo inglés contestará de manera afirmativa, y bastante categóricamente; pensadores de otras nacionalidades tendrán sus dudas, pondrán reparos.

Los historiadores españoles de la filosofía, en cambio, suelen detenerse en Séneca más que los autores de otras nacionalidades; pueden incluir a Antonio Machado como un pensador importante y reivindican bastante a Unamuno y a Ortega y Gasset. En el mismo orden, y más allá de su huella para el decurso de los acontecimientos, ¿merece Lutero un apartado en la Historia de la Filosofía? ¿Deben constar los párrafos más significativos de sus escritos en una antología de textos filosóficos? Y, ¿qué decir sobre Herder y Goethe? ¿Cuál será la opinión de los pensadores alemanes que trabajan en historiar la filosofía?

Podríamos también comparar la selección que Oriol Fina hace para su obra *Gigantes de la filosofía* con la mucho más amplia lista de autores que –con mayor brevedad cada uno, en cambio– Stephen Law se ocupa de presentar en el tomo *The Great Philosophers* (ambos libros aparecen en la bibliografía de este trabajo). Y al tratarse de obras de difusión todavía más breves, o que adoptan alguna perspectiva particular –como son los trabajos del

²⁵⁴ Quien, curiosamente, tiene un lugar en la Historia del pensamiento ecuatoriano gracias a la tesis, titulada *El hábito en la filosofía de Félix Ravaisson*, que Hernán Malo González S.I. presentó sobre él en la Universidad Gregoriana, en Roma, el año 1955. Roig, Arturo Andrés, estudio introductorio en Malo González, 1989, p. 15

chileno Humberto Giannini, del catalán Ramón Xirau y de José María Valverde, así mismo incluidos en nuestra bibliografía– la situación parece complicarse todavía más (pues, por poner un caso, el gran Leonardo da Vinci nos sitúa ante cuestiones similares que las que nos hemos planteado sobre Lutero, Newton, Goethe o Darwin).

Y esto solamente en cuanto a nacionalidades, sin considerar las cercanías, preferencias o pertenencias de los autores a escuelas o corrientes filosóficas.

Uno de los aportes que Gaarder plantea en *El mundo de Sofía* tiene que ver con lo que llama “proyecto” de cada filósofo, y la forma en que lo aplica en algunos de los autores que presenta: no se trata (¡obviamente!: estamos haciendo filosofía) de aceptar que cada pensador tenga un proyecto (bastaría considerar el modo en que Platón cuestiona algunos de sus propios planteamientos) pero sí podemos analizar la utilidad de esta propuesta con miras a una mayor comprensión, o mejor presentación (introdutoria, al menos) de las ideas de por lo menos determinados pensadores.

Mientras tanto, la mayor parte de los artículos que se presentan en los tomos conjuntos sobre series y programas de televisión, o en torno a películas, de las colecciones publicadas por Blackwell y Open Court que la requisita bibliográfica nos presentó en el primer capítulo de este trabajo, muestran de qué modo en esas producciones audiovisuales se usan –se aplican o están presentes– conceptos y concepciones de filósofos para construir representaciones, historias, imágenes, relaciones o historias (aspectos, en fin, de los universos filmicos) –o de qué modo estas representaciones contradicen perspectivas filosóficas–, lo que da un toque de actualidad a las enseñanzas incluso de filósofos clásicos pues, en todo caso, evidencian que es posible usar sus doctrinas (o sus propuestas, sus inquietudes, sus cuestionamientos... ¡incluso sus métodos!) hoy, actualmente, para analizar textos filmicos, para enfrentarnos a esos mundos que nos son presentados en la pantalla. Por ello insistimos en la utilidad y lo positivo de animar al estudiante interesado en alguna producción (serie, película o saga de películas, programa de televisión) que haya sido abordada en algún tomo de esas colecciones a recorrer el tomo correspondiente.

5.1.1.1. Retos y límites desde la perspectiva institucional y oficial

Y es que el Ministerio de Educación del Ecuador ha criticado que “la tradición docente de esta disciplina ha reducido la enseñanza de la filosofía a la lectura y al análisis de textos filosóficos o a la Historia de la Filosofía... En lugar de ser los problemas filosóficos los que motorizan el filosofar, estos quedan escondidos u olvidados por la

devoción hacia la lectura de las ‘grandes obras’”, crítica que refuerza con una cita de Claude Paris relativa a la enseñanza de la ética tras señalar que “el resultado no es muy auspicioso: los estudiantes de nivel secundario que deben aprender estos textos no acceden a las preguntas filosóficas que les dieron origen, y mucho menos logran hacerse preguntas filosóficas que den sentido a estas lecturas”, insistiendo en que “el ejercicio del filosofar se relaciona estrechamente con la capacidad de preguntar, y las preguntas solo pueden plantearse ante algún contenido”²⁵⁵.

Nuestra propuesta metodológica de usar películas para la enseñanza de la Filosofía podría empatar fácilmente con la inquietud sobre “contenidos” que motiven preguntas porque precisamente una dirección básica es que los estudiantes tras enfrentarse con ellas, tras verlas, generen cuestionamientos tanto respecto del universo y el discurso fílmicos como, a la luz del mensaje o desde la trama, formulen interrogantes sobre la realidad que los rodea –sobre facetas de su entorno o de su vida que pueden tener alguna relación con ese mensaje–. Diríamos que las producciones audiovisuales proporcionan el contenido, incluso la experiencia.

Tengamos también en cuenta que nuestra propuesta incluye el preguntar, el formular preguntas.

Sin embargo, este sería un primer nivel, elemental, que, por un lado, exige una justificación mayor –más amplia y más profunda– que el mero hecho de que las películas en nuestro medio están disponibles con tanta abundancia y facilidad como hemos consignado y cualquiera puede verificar y, por otro, debe tomar forma más concreta en proyectos que no solamente muestren su viabilidad sino también evidencien su conveniencia y ciertas ventajas sobre otras opciones para manejar un curso de Filosofía.

Es necesario, sobre todo, tener claro que el enfoque del Ministerio de Educación no implica que se deje de usar los textos filosóficos. De hecho los documentos de esa cartera de estado hacen referencia a la forma en que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han facilitado muchísimo el acceso a dichos textos.

Una primera cuestión tiene que ver con el por qué enseñar, o no, filosofía, particularmente en el nivel del Bachillerato. Para justificar la inclusión de un curso obligatorio o general, y otro opcional, de Filosofía en ese nivel educativo, en nuestro país,

²⁵⁵ Ministerio de Educación – Ecuador, *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado – Desarrollo del pensamiento filosófico – Primer curso*, p. 3 (Ministerio de Educación – Ecuador, recuperado 10-ene-2014; posteriormente –mayo de 2015- el documento no ha estado disponible pero citamos nuestra versión digital, descargada e impresa del mismo).

los documentos oficiales ponen de relieve el servicio que tal asignatura presta al pensamiento crítico y autónomo, a la promoción de la comunicación, a la interacción social y el impulso que puede (¿debe?) dar a la creatividad de los estudiantes²⁵⁶, justificación que, nos parece, tiene más fuerza que la invocación a una “cultura general” y a un cierto “humanismo” en los que a veces se apoyaba la inclusión de estos, u otros, cursos durante el período formativo del Bachillerato o la educación secundaria²⁵⁷, aunque, precisamente desde un ejercicio crítico, podríamos cuestionar si la filosofía es *ancilla mentis criticae* o si, al contrario, el pensamiento crítico²⁵⁸ está al servicio de la filosofía y la hace posible, y, adicionalmente, preguntarnos sobre la necesidad de un “desarrollo del pensamiento filosófico” previo a abordar las cuestiones filosóficas, pues, por otro lado, parecería que el embarcarse en los temas que los filósofos han tratado, e incluso en la forma en que los han tratado, es lo que desarrolla el pensamiento filosófico, aunque pueda parecer perogrullesco.

Queremos decir que nos parece que no se puede filosofar sin los filósofos, si bien es cierto que el aprendizaje de la filosofía ni se reduce a la lectura de textos escritos por esos autores, ni se agota en ellos –¡aun cuando se los pudiera leer todos!–. La filosofía no es una sumatoria de las filosofías (las corrientes, tendencias, escuelas o épocas que muestra la Historia de la Filosofía) ni una amalgama, más o menos bien lograda o consistente de ellas:

²⁵⁶ Ministerio de Educación – Ecuador, *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado – Corrientes filosóficas (asignatura optativa) – Tercer curso*, p. 3 (Ministerio de Educación - Ecuador - Documentos pedagógicos, recuperado por última vez 24-octubre-2015). En el documento relativo a la asignatura obligatoria *Desarrollo del pensamiento filosófico – Primer curso* se consigna: “Puede afirmarse con certeza que la filosofía está, primordialmente, al servicio del desarrollo crítico del estudiantado sobre las cuestiones fundamentales de la existencia, la vida y la sociedad”, y, un poco más adelante: “El ejercicio del filosofar se relaciona estrechamente con la capacidad de preguntar, y las preguntas solo pueden plantearse ante algún contenido. La pregunta no puede nacer de la pura ignorancia. La pregunta surge desde lo que se sabe o desde lo que se cree saber, porque ese saber parece insuficiente o dudoso” (p. 3), tras lo cual este segundo documento (p. 4) propondrá nueve características de esta “facultad compleja”, el pensamiento crítico, y concluirá: “Filosofar es ejercitar esta práctica racional y requiere una actitud curiosa ante temas y problemas significativos, esto implica que las propuestas temáticas esenciales tienen que involucrar activamente a los sujetos que filsofan (tanto a los docentes como al estudiantado)”.

²⁵⁷ Los actuales tres años de Bachillerato General Unificado corresponden a los antiguos cuarto, quinto y sexto cursos de educación secundaria; esta se dividía en dos ciclos: uno básico (primero, segundo y tercer cursos) y otro diversificado. Posteriormente los años anteriores al bachillerato se unieron con los seis años de lo que antes era ‘educación primaria’, se les añadió un año de la antigua educación inicial o preescolar, y así, hoy, tenemos (1) diez años de educación básica, y (2) tres años de bachillerato, que, además, ya no es diversificado (como lo era con la división en especializaciones) sino, como su nombre lo indica, general y unificado.

²⁵⁸ Entendemos por “pensamiento crítico” aquel que es capaz de poner en crisis –es decir, de cuestionar– ciertas perspectivas fundamentales de lo que, en contraposición, podría llamarse “pensamiento dogmático”: se trata de una forma de pensar más inquieta e inquisitiva, menos acomodada y más desestabilizadora, que en última instancia rechaza ciertas categorías de “verdad” –o ciertas representaciones de lo verdadero, o de algo como verdadero– con miras a emprender una búsqueda de sus propias opciones representativas. A este tipo de pensamiento apelamos, en particular frente a una suerte de esclavitud frente al impacto y el imperio de las imágenes, junto a Giovanni Sartori –cuya preocupación fundamental tiene que ver con el consumo de las noticias a través de la televisión: imágenes como única fuente de información–.

la filosofía implica también la actitud (habilidad o predisposición) de filosofar, de tomarse ciertas cuestiones en serio, a profundidad y con radicalidad, y de intentar que esa forma de asumirlas pase a, o influya en, una manera de vivir, de actuar, de proceder y de pensar. El pensamiento crítico puede implicar una perspectiva de totalidad, óptica en la que coincidiría con la filosofía, sin que sea posible reducir el uno a la otra, ni viceversa.

En todo caso, estos problemas tienen que ver con opciones, y una de las ventajas del quehacer académico relativo a la filosofía es que suele mostrarse versátil, maleable, y, por lo mismo, no excluye sino, al contrario, puede incluir y asimilar diversas opciones. Cuanto más están imbuidos quienes la enseñan de ese carácter que la filosofía tiene, tanto más probable es que sepan presentarla y proponerla con mucha mayor amplitud a quienes se acercan a ella, sobre todo si lo hacen por primera vez.

Vale la pena dejar constancia de que consideramos en general positivo y ventajoso –además de factible y viable– que tal primer acercamiento a la filosofía se dé a más tardar cuando los estudiantes bordean los quince años de edad –en ese sentido somos partidarios de que se mantenga la enseñanza de la Filosofía a nivel del Bachillerato²⁵⁹– pues la reflexión filosófica, esa aspiración a la sabiduría que la guía –sus anhelos de totalidad, profundidad, radicalidad– tiene grandes posibilidades de empatar, sintonizar o empalmar con la conquista de una cierta autonomía, el descubrimiento de una identidad propia y el abrirse a un mundo mucho más amplio que ese tan seguro ofrecido por el hogar, que van viviendo y hacen vivencia los chicos hacia esa edad. La Historia de la Filosofía puede leerse desde la forma en la que doctrinas, escuelas y pensadores han respondido a momentos de crisis; ¿por qué, pues, para cualquier persona, la filosofía

²⁵⁹ Simón Mario Gómez (1991) recoge (pp. 83–90), siguiendo a Augusto Sakzar Bondy (*Didáctica de la filosofía*, Aries, Lima, 1967; pp. 27ss) tres objeciones para la enseñanza de la filosofía a nivel medio: la psicológica (el joven puede ser perturbado por la conciencia crítica y la actitud problemática que cultiva la filosofía), la de especialización (la adquisición de destrezas y conocimientos filosóficos exige una dedicación plena y ciertas dotes), y la pragmática (el objeto de la filosofía es un saber abstracto que no guarda relación directa con la formación para la vida que debe orientar la educación en ese nivel). A la primera hemos respondido al final de este párrafo: las enseñanzas de los filósofos pueden ser buena compañía precisamente en períodos de crisis. La segunda está presente en los programas del Ministerio pues advierte que no se trata de formar especialistas en filosofía (advertencia que no se encuentra en los programas de física, de química, de biología o de historia); consideramos (ver nota 97 p. 28) que la filosofía aporta algo valioso, de calidad, para la vida de los seres humanos, algo que quizá no tengan oportunidad de adquirir quienes no han llegado a tener contacto con ella. Pero, incluso sin considerar ese componente de corte ético, frente a la tercera objeción –que es la más arraigada, relativa a la inutilidad de la filosofía– seguramente los planes y programas oficiales, de nuestro Ministerio de Educación consideran útil el pensamiento crítico –su adquisición y ejercicio–; nosotros proponemos recuperar o reforzar las capacidades de abstracción y conceptualización, y otras destrezas derivadas, necesarias para un pensamiento crítico, que pueden proporcionar distancia e independencia frente al predominio de lo audiovisual en nuestros tiempos y, en cualquier ámbito, contribuir a distinguir, clasificar, jerarquizar, organizar –en general, comprender– ideas u objetos, opciones y acciones, etc.

podría no ser una buena compañía en épocas similares, de inestabilidad, desgarramiento, ruptura, anhelo, esperanza, ilusión...?

En todo caso, un primer aporte que la metodología de uso de películas para acompañar la enseñanza de la Filosofía puede realizar tiene que ver con la especificidad de esta disciplina y, por ende, de los cursos que de ella se ocupan. Así como la Biología, la Física, la Historia y las Matemáticas suponen maneras particulares de abordar sus objetos de estudio, también la Filosofía se estudia y se aprende de una manera particular: ¿qué hacemos, qué podemos y debemos hacer durante un curso de Filosofía –sea que nos introduzca a esta disciplina, sea que nos permita profundizarla–? ¿Cuál es, en este sentido, la especificidad de la filosofía, lo que la hace distinta de otras materias o asignaturas? Nuestra propuesta ha mostrado que la podemos encontrar en los textos, y que en ellos hallaremos preguntas y respuestas, conceptos y argumentos, definiciones y distinciones, argumentos y objeciones, discusiones y refutaciones, etc.

Por ello nuestro recorrido nos ha llevado a la necesidad de escuchar con atención a los filósofos cuando alguna producción audiovisual nos lo muestra, y de comparar lo que allí se nos ha mostrado (se ha puesto) de ellos con los textos que de ellos, o sobre ellos, tenemos. No es azar, ni algo forzado, que en el capítulo anterior tengamos referencias a *Las nubes* o las apologías, cuando se trata de Sócrates; a las *Confesiones* de Agustín de Hipona y a las *Meditaciones metafísicas* de Descartes, a *El nombre de la rosa*, de Eco y a *El mundo de Sofía*, de Gaarder.

Sin embargo, lo dicho no contribuye a solucionar el problema de las estrategias metodológicas en cuanto a la selección y uso de textos filosóficos (o, de un modo más estricto, de obras, o fragmento de obras, escritas por filósofos) para la enseñanza de la Filosofía, esto es, para hacer presentes, de una u otra manera, a los filósofos dentro de las aulas, en el devenir de un curso.

Considero que hay aquí en primer lugar una cuestión de mínimos irrenunciables y de máximos a los que se puede aspirar. Dada la trayectoria, el devenir, de la filosofía que nos resulta cercana (en el que, de alguna u otra manera, estamos o hemos quedado inmersos), llámese –y sea en sentido laudatorio o denigrativo– o no “occidental”, el mínimo irrenunciable parece ser la inclusión de un autor contemporáneo –al menos del siglo veinte–, de otro del siglo diecinueve, de un tercero cercano a la Ilustración, un cuarto de la modernidad preilustrada, un quinto, medieval; y un sexto perteneciente a la antigüedad. Un texto –no necesariamente una obra completa– de cada uno de ellos, y mejor

si se trata de alguno en el que el autor entre en polémica con las tesis, las propuestas o los planteamientos de por lo menos un pensador relativamente contemporáneo suyo. Serían seis textos de seis autores diferentes, cada uno de los cuales habría de ser ubicado en su contexto pues, de todos modos, el pensar no es ajeno ni extraño a las circunstancias culturales en las que se da.

Si a eso se suma un texto que permita al estudiante ubicarse dentro de lo que es la filosofía, o de cómo entenderla hoy –que bien podría ser parte de una obra de algún autor contemporáneo– tendríamos siete textos, podríamos sumarle seis que ayuden a la ubicación histórica de cada uno de los autores, son trece textos, que nos parece se pueden manejar con relativa facilidad durante siete u ocho meses de clase (entre treinta y treinta y dos semanas, que no incluirían aquellas destinadas a evaluación, o aquellas que, por diversos motivos, no se tienen) aun cuando habláramos de un curso con dos períodos de clase semanales (finalmente se contaría con al menos cuatro períodos de clase para cada uno de los textos²⁶⁰).

En cuanto a máximos a los que se puede aspirar, la experiencia me ha mostrado que, por lo menos en el nivel universitario –y aun cuando se trate del primer ciclo o semestre de estudios superiores, esté o no enfocado como introductorio, llámese o no propedéutico– los estudiantes están en capacidad de leer y pre-comentar un texto para cada período de clase, en cursos de dos o tres períodos de clase, cada uno en un día diferente²⁶¹, lo que implica entre treinta y cuarenta y cinco textos que los alumnos enfrentan a lo largo de un curso, para una asignatura de corte filosófico²⁶².

²⁶⁰ En el nivel de bachillerato, la malla curricular asigna cuatro períodos de clase semanales para Desarrollo del pensamiento filosófico, asignatura obligatoria (parte del tronco común) en el primer año del BGU. Corrientes filosóficas, mientras tanto, como asignatura optativa para el tercer año del mismo ciclo, contaría con tres períodos de clase semanales. Sin embargo, la cantidad no es decisiva respecto de la posibilidad de tratar un texto, pues la continuidad de las clases puede implicar una exigencia desproporcionada de lectura fuera del aula (al modo de tarea o deber que se ha de cumplir en casa) para el estudiante. Vale la pena anotar que se solía trabajar Lógica y ética en cuarto curso con dos períodos de clases para las especializaciones de humanidades modernas (físico-matemáticas por un lado y químico-biológicas por otro) y tres para la especialización sociales; Corrientes filosóficas en quinto curso solamente para la última especialización mencionada, y Problemas filosóficos en sexto curso –último año de bachillerato– también con tres períodos de clase semanales para esa misma especialización, y dos para las otras.

²⁶¹ Cuando se trabaja dos períodos de clase seguidos en el mismo día –es muy raro que la misma asignatura los tenga separados dentro del horario pero en el mismo día– suele resultar un poco más complicado, en particular para los estudiantes, ‘cerrar’ el primer período como una unidad completa y pasar al siguiente período como algo nuevo, fuera de que es mucho más probable y comprensible que el diálogo sobre un texto se prolongue.

²⁶² Sobre todo si se trata de estudiantes que acaban de ingresar a la universidad, conviene que la extensión de los textos sea gradualmente creciente, es decir, empezar con textos de entre seis y diez hojas para llegar hasta los que tengan alrededor de sesenta hojas. Esta estrategia no es indispensable en cursos más avanzados pues se entiende que son jóvenes que conocen de las exigencias de lectura y han desarrollado las habilidades, las destrezas y el hábito de la lectura; eventualmente, sin embargo, en estos niveles puede resultar conveniente que las lecturas

De modo más concreto, la planificación de un curso que se proponga, según lo estamos haciendo, acompañar con películas la enseñanza de la Filosofía ha de incluir:

- Entre sus objetivos, recuperar o fortalecer, y ejercitar, las capacidades de conceptualización y abstracción.
- Entre sus estrategias, mirar los detalles²⁶³, observarlos, concentrarse en ellos²⁶⁴. Formular preguntas y responder las que se presenten.
- Entre sus recursos, (1) un texto previo sobre cada autor –o de introducción a cada tema– que se vaya a tratar en el curso; (2) una película que pueda acompañar a ese texto; y (3) un texto escrito por algún filósofo que aborde directamente el tema planteado, o por el autor del que se trata.
- En su cronograma, la periodicidad con que se presentará al estudiante una nueva propuesta de cada uno de esos recursos o materiales (semanal, quincenal o mensualmente, por ejemplo).
- En las estrategias metodológicas, (1) la formulación de preguntas que refuercen la necesidad de fijarse en los detalles de los filmes; (2) los aportes para responder tales preguntas; (3) la comparación de las películas con los textos; y (4) el enriquecer la reflexión sobre textos y producciones audiovisuales con elementos adicionales pertinentes y fundamentados.

5.1.2. La exigencia de evaluar

Estas estrategias metodológicas permiten una evaluación, de acuerdo con los objetivos, a partir de la participación en clases. Sin embargo, la dinámica de esta

asignadas hacia el final del curso sean un poco más breves, en consideración al cúmulo de trabajos y otros mecanismos de evaluación que la totalidad de materias impone.

²⁶³ La propuesta pedagógica de Martínez-Salanova Sánchez (2002) empieza con la idea de que es necesario fijarse en los créditos (listas de nombres) al final de cada film, ¡un detalle que se suele pasar por alto y omitir... incluso cuando los canales de televisión nos han ofrecido una película!

²⁶⁴ Está claro que por “detalles” no se entiende aquí cosas triviales, aspectos muy pequeños, elementos nimios o insignificantes. Como los ejemplos de capítulos anteriores mostraron, estos detalles son aquellos aspectos que conviene observar frente a una producción audiovisual para captar mejor su sentido como discurso y la estructura del universo que nos presenta (por ejemplo, en los filmes más estrictamente filosóficos, lo que los personajes dicen, sus diálogos o argumentos; en *El lector*, la referencia a Jaspers; en *El violín rojo*, la relación entre los ofertantes en la subasta y el pasado del instrumento). La idea de detalle, aquí, por lo tanto, está mucho más cercana a la que la palabra tiene en la expresión “¡Ahí está el detalle!” si la usaran Hércules Poirot o miss Maple, de Agatha Christie, el padre Brown, de G. K. Chesterton, Matt Gannon o Ellery Queen –por tomar cinco detectives que pasaron de los libros a la pantalla, que en nuestra adolescencia tenía a otros como Barnaby Jones (Buddy Ebsen), Columbo (Peter Falk), Joe Mannix (Mike Connors), Steve Keller (Michael Caine) y Jessica Fletcher (Angela Lansbury), quienes –seguramente como el teniente Paroli (César Carmigniani)– ahora difícilmente sobrevivirían a la violencia en las calles, fuera de que las técnicas forenses parecen capaces de dar con el criminal mucho antes que cualquier deducción que puedan hacer. Retomando lo nuestro, estos detalles pueden también ser similares a aquellos que los amantes deben dispensarse entre sí.

participación y toda su riqueza tienden a diluirse si es que no se acompaña con el cumplimiento de tareas formales.

La elaboración de un acta o reseña posterior a cada clase, de un comentario –que puede presentarse como la justificación a un repertorio de cinco o seis preguntas– sobre cada película, previo a la clase, y de un trabajo de integración (comparación y conclusiones) de los textos escritos –las obras o fragmentos que se han leído– entre sí y con el filme son los tres tipos de tareas que de mejor manera contribuirán a esa evaluación.

Cuando la tarea se refiera a alguna producción audiovisual, conviene exigir al estudiante rigurosidad en la forma de citarla.

En todas esas tareas se puede valorar la adquisición de vocabulario nuevo y, en todo caso, conviene que los estudiantes estén conscientes de que se aprecia –tiene una carga porcentual en la calificación asignada– el esfuerzo por definir los conceptos.

Consideramos necesario que los contenidos conceptuales más importantes –de mayor densidad– aportados por las producciones audiovisuales estén presentes en las pruebas o exámenes que el estudiante deba presentar: no cabe ya exigir que sean citadas pero es muy pertinente que se las use en las argumentaciones y que se conserve alguna idea clara sobre el universo filmico; en ese sentido, los discursos audiovisuales han de tratarse con el mismo respeto que las obras leídas. Cualquiera de los filósofos con el que nos hayamos encontrado en un filme merece la misma consideración que aquel sobre el que nos habla un texto o del cual se ha leído algo.

Si se prescinde de estos elementos el contacto de los jóvenes con la filosofía será agradable, sí, según nos habíamos propuesto, pero solo eso: no dejará en ellos una cierta huella –alguna disciplina, cualquier destreza o habilidad– por la que puedan decir, algunos años después, que ese curso, dicho contacto, realmente valió la pena.

5.2. El encuentro con el otro

Cuando los docentes planificamos todavía no conocemos a los estudiantes con los que trabajaremos. En el nivel medio pueden implementarse ciertas técnicas de comunicación institucional por las que –con mayor precisión cuanto más pequeño sea el grupo– el docente tenga algunas referencias sobre quienes van a ser sus alumnos. Pero el encuentro se produce en el aula y en la primera sesión o clase, que es cuando se suele presentar el programa de la materia.

Al hacerlo, se puede justificar la selección de autores y textos pero es relevante plantear a los estudiantes el tema de “lo canónico” en nuestra disciplina –un primer ejercicio de pensamiento crítico–, que puede compararse con lo que de hecho se da al considerar como objetos de estudio la literatura nacional, la literatura latinoamericana o española –o la literatura en lengua castellana– y la literatura universal: ¿qué obras y/o autores, y por qué, se consideran ineludibles en cada uno de esos ámbitos? ¿Se trata solamente de una tradición? De ser así, ¿cómo se estableció –empezó o tuvo su inicio– dicha tradición? ¿Hay algún tipo de consenso detrás de tal consideración? Y, si ese fuera el caso, ¿tiene ese acuerdo algún fundamento en ciertas características intrínsecas de las obras, o en ciertos rasgos de sus autores? ¿O su base es, por ejemplo, el impacto que tuvieron en su momento? ¿Quizá la difusión posterior? Todo lo cual desemboca en la posibilidad –que podría ser, en algún sentido, cierta necesidad– de que el canon se revise y reajuste²⁶⁵. Como hemos visto, esta cuestión se puede abordar desde películas como *El señor de las palabras*, *El lector* y –por lo menos en cuanto al *corpus aristotelicum*– *El nombre de la rosa*²⁶⁶.

Al presentar el programa del curso y la lista de autores y textos que en él se incluyen, en casi todos los cursos me he encontrado con alguien que pregunta si hay filósofos vivos, o cuestiona la preponderancia de varones e interroga sobre filósofas, o averigua sobre Confucio, Buda, Lao Tsé, Salomón, Jesús, Mahoma y el Corán, o quiere saber –frente a la condición europea de los filósofos, quizá de la filosofía como tal– sobre filósofos ecuatorianos o latinoamericanos. Son cuestionamientos que seguramente se presentan ahora con más frecuencia, dadas las múltiples opciones de acceso a la

²⁶⁵ Solamente por aclarar, con ejemplos, la cuestión, parecería que Juan Montalvo y Jorge Icaza son autores indispensables en cualquier curso de Literatura Ecuatoriana; sin embargo, en el caso del primero, ¿sus *Catilinarios* o los *Capítulos que se le olvidaron a Cervantes*? Y, en cuanto al segundo, ¿por qué más *Huasipungo* que *El chulla Romero y Flores*? En el caso de la literatura española, de Cervantes ¿solo el *Quijote*, acaso algunos de sus capítulos –y ¿por qué esos, y no otros?–? ¿Lope de Vega o Calderón de la Barca? ¿Góngora o Quevedo? Y si se considera inevitable a Camilo José Cela como novelista (¿y por qué no sus cuentos?), ¿por qué *La familia de Pascual Duarte* mejor que *La colmena* o que *Mrs. Caldwell habla con su hijo*? Y así, para no alargarnos, con Dostoyevski o Kafka. Sería absurdo esperar que el estudiante tuviera respuestas para preguntas de este tipo pero el introducirlas le hará notar que en cualquier ámbito del conocimiento, y más cuando se trata de abordar las cuestiones de una forma académica, hay la posibilidad de cuestionar ciertos fundamentos... aunque para hacerlo haya que investigar mucho, sistemáticamente, y reflexionar aun más.

²⁶⁶ La primera motiva a la lectura como forma de crecimiento personal; la segunda, mientras tanto, debería alertarnos sobre la riqueza –la ventaja– que significa el saber leer y escribir, el poder hacerlo. La tercera podría, por un lado, mostrarnos algo que está también en la primera pero es más fuerte aquí: la riqueza de las bibliotecas; y, por otro, exhortarnos a buscar más lecturas, por ejemplo desde una cierta fidelidad a determinado autor (búsqueda que de hecho suele hacerse desde la admiración por un actor, una actriz, un director, un personaje –superhéroe, por poner un caso– o una película). Otra opción para animar a los jóvenes a encontrar obras escritas sobre las producciones audiovisuales que son de su interés.

información que la tecnología nos ha proporcionado pero que, además, no resulta difícil inducir o provocar en los estudiantes por parte del profesor y que –y esto es lo más importante– representan una ocasión singular tanto para motivar a los alumnos incluso en una pequeña investigación –aunque fuere solamente de tipo referencial– que, de hecho, los involucre ya en temáticas y metodologías del curso, como para abordar definiciones de filosofía, o presentar rasgos de esta disciplina, desde una óptica más vivencial que las de la tradición o la etimología²⁶⁷ y con un enfoque, por lo mismo, más polémico –pues, aun cuando fuere en germen, hay aquí cuestiones relativas a la mirada sobre el otro y a formas de violencia, vía exclusión o colonización por lo menos, contra él–.

Las interacciones que se produzcan en torno a preguntas como las que acabamos de mencionar pueden ser muy útiles para orientar al profesor sobre ciertas características del grupo con el que está trabajando y, por lo mismo, sobre algunos enfoques alternativos con los que, aun sin modificar la esencia de su planificación y sus previsiones, puede utilizar²⁶⁸, también para aquellos trabajos o proyectos personales que conviene formen parte de la evaluación²⁶⁹.

Y aquí surge el tema del uso de producciones audiovisuales.

Para conocer la relación de los estudiantes con las mismas²⁷⁰, el profesor puede preguntar sobre el tiempo que destinan a ver televisión, o películas, o videos: los medios que usan y sus producciones favoritas. Según la confianza que tengan entre sí –cuánto se conozcan– y con el docente, este diagnóstico podría no ser oral sino por escrito, mediante un sencillo cuestionario (incluso, de ser el caso, anónimo) que puede avanzar hasta cuestiones más

²⁶⁷ Así, por ejemplo, la idea de la filosofía como un producto cultural típico de Occidente, o la de que es una forma de saber con la que no se puede hacer nada; el planteamiento de que la filosofía es su historia o el que puede parecer perogrullesco de que la filosofía es lo que hacen los filósofos.

²⁶⁸ Como, en el caso de cursos con perspectiva histórica, reformularla para trabajarla en sentido inverso, desde el hoy hasta los orígenes de la filosofía, o empezar con una rápida indagación sobre filósofos ecuatorianos –que incluyó entrevistas a algunos de ellos, o a profesores de filosofía– para mirar qué autores citan e irlos situando en el devenir del pensamiento; y en el caso de cursos con enfoque temático, privilegiar aquellas cuestiones frente a las que el grupo se muestra más sensible, eventualmente también para empezar con ellas e ir las conectando con otras.

²⁶⁹ Suele resultar más estimulante para los estudiantes elegir un autor, una obra o un tema, de preferencia entre aquellos que no están contemplados para abordarse durante el curso –en las sesiones o períodos de clase– para algún proyecto de este tipo, que implica investigación, análisis, comparación, evaluación crítica. A Carlos Paladines Escudero le sorprendió gratamente que hayamos podido hacerlo, a nivel de bachillerato, con autores ecuatorianos. La cuestión de la filosofía latinoamericana y ecuatoriana la trabajé como parte de mi tesis de licenciatura. El último trabajo que conozco en el área es el de Fernando Ponce León, SJ, valiosa introducción a la selección por él realizada para el volumen *El pensamiento político de inspiración católica*, Quito, Secretaría Nacional de Gestión de la Política, 2014.

²⁷⁰ Cuán video–formados están, ¿son *homo videns?*, en términos de Sartori.

puntuales como, por ejemplo, qué ha aprendido de su producción preferida, si recomendaría su uso para discutirla en el curso²⁷¹ y por qué, qué valores descubre en ella...

Como una motivación a la sinceridad que no se avergüence o inhiba respecto de ese acceso a lo audiovisual, cabe que el docente mencione sus propios gustos, aficiones o vivencias y haga notar que hay reflexión filosófica sobre producciones audiovisuales, según reseñamos en el capítulo primero... y a lo mejor alguno de los tomos ahí mencionados se refiere a alguna producción que los estudiantes conozcan, al menos.

En este momento las preguntas serán necesariamente genéricas: ¿de qué trata esa producción? ¿Qué mensaje te da? ¿Por qué te gusta? ¿Qué razones o motivos tendrías para recomendar que la usemos, o no, en este curso? Si las respuestas permiten hacerlo se puede llegar a preguntas más concretas, más específicas, que impliquen detalles: ¿hay alguna escena o secuencia que te haya impactado, que haya llamado mucho la atención o que la tengas muy presente, y por qué?

Precisamos que eso es válido en este momento porque el concentrarse en los detalles y ejercitarse en la lectura de los segmentos argumentativos de las producciones y en relacionar los mismos con los textos para acompañar los cuales se las ha propuesto impone una metodología particular para abordarlas: es necesario ir más allá de los criterios relativos al gusto, o no, que los estudiantes (¡y los maestros!) pueden experimentar frente a una película²⁷².

También es necesario trascender la simple toma de posición, la mera opinión, frente no solo a la trama sino a los problemas que una película puede plantear: aunque aquí el ser inquisitivo es mucho más viable y se puede conducir al estudiante a razonar sobre sus posiciones u opiniones, nos parece que estos juicios, por generales, no son un buen asidero ni un punto de partida adecuado para una discusión filosófica.

En este sentido, frente a cada producción audiovisual, conviene que el profesor plantee un punto de vista desde la cual se abordará, que bien puede estar relacionado (1) con los textos que se han propuesto paralelamente; (2) con las enseñanzas o la doctrina de

²⁷¹ En el caso de respuestas afirmativas se abre la opción de que luego cada estudiante justifique su recomendación, por ejemplo mediante una breve presentación, que incluya algún fragmento de esa producción, en el aula a sus compañeros. El profesor puede aportar algunos elementos de evaluación general –como, por ejemplo, las referencias a autores, obras, personajes o sucesos históricos– o específicos respecto del curso –el eje temático transversal, al que nos referiremos en seguida– y podrían ser los propios alumnos quienes elijan algún film adicional de entre los que sugieran sus compañeros.

²⁷² Si bien se puede inquirir sobre el porqué un filme gustó, encantó, fascinó o disgustó a alguien, o sobre qué fue lo que más atractivo, o repulsivo, le resultó del mismo –encontró en el filme–, estamos finalmente frente a un juicio de emoción estética que, como la mayoría de juicios emotivos, no necesita una justificación racional, y, si la tuviera, no es fácil de encontrar ni de expresar.

un autor o pensador o directamente vinculado con alguno de los contenidos del filme; y/o (3) con algún eje temático del curso, lo que implica confrontarlo también con filmes anteriores y dejarlo abierto para enriquecerlo con películas que se verán después.

En tal dirección nuestros ejemplos sobre, por decir algo, cuántas armas se exhiben y cuántos disparos se producen en algunos episodios de *Prison Break*, sobre la forma de ver al otro, al extranjero, o de mirar/presentar a la mujer; cómo se muestra el poder, qué tipo de poderes; en qué parecen consistir la libertad, la autorrealización, la felicidad, etc., han tratado de conducirnos a preguntas más concretas y que permitirán canalizar mejor la reflexión alrededor de cualquier película.

En ese sentido, como hemos mostrado, el itinerario didáctico que no empieza con las cuestiones relativas al tema de la película, sino que, desde otros aspectos particulares, termina ahí, da más profundidad y consistencia al análisis racional, argumentativo, reflexivo e incluso, quizá, abstracto, de los textos o discursos filmicos: permite una mejor conceptualización y verbalización de lo que, si no, son solamente torbellinos de imágenes²⁷³.

Se trata de invertir el método que –de lo que conocemos– en general se usa para abordar películas: se suele comenzar por una descripción muy general del universo y el discurso filmicos (la impresión que nos causa o el mensaje que nos deja) luego de lo cual se suele empezar a rastrear aspectos o detalles que nos ayuden a confirmar, reforzar o rectificar esas primeras impresión y descripción: la sugerencia aquí es mirar lo particular, los detalles, concentrarse en los momentos argumentativos, identificar referencias, hacer conteos incluso, y luego tomar la faceta del universo de la producción que esos detalles revelan o manifiestan para mirar de qué manera ese aspecto tiene relación con otros aspectos del filme –para reconstruir, diríamos, ese universo.

5.3. Desterrar la violencia de los cursos y las aulas

Las reflexiones sobre la presencia de lo filosófico –de la filosofía y/o de filósofos– en películas, que desarrollamos en capítulos anteriores, así como la condición o el carácter audiovisual de nuestro entorno nos han conducido a dos preguntas que marcan con fuerza la coyuntura sociohistórica y cultural en que vivimos, de estos primeros años del tercer milenio, y se refieren a la violencia, por una parte, y a la mirada sobre el otro –el ajeno, el

²⁷³ En algunos cine-foros, luego de proyectado el filme, el facilitador preguntaba: ‘¿Les gustó la película?’ o ‘¿Qué les pareció esta producción?’ o, en los mejores casos, ‘¿Cuál es el mensaje de esta película?’ o ‘¿Qué les llamó la atención?’. Estas preguntas tendían a dejar al filme excluido del debate; nuestra propuesta, en ese sentido inversa, implica tener que volver a la producción tantas veces como haga falta. Téngase en cuenta las experiencias presentadas en la página 97, nota 186, de este trabajo.

distinto, el distante, el extranjero—, por otra. Se trata de interrogantes que no son independientes uno del otro, por una parte, y que, por otra, se arraigan en cuestiones relativas a la legitimidad, al derecho —o a los derechos, humanos, por ejemplo—, a las características del Estado, a las relaciones entre los estados —y de grupos dentro de los estados, sobre todo nacionales—, a los rasgos del poder y a las distintas maneras en que se ejerce, para mencionar algunos temas que ocuparon la reflexión filosófica sobre todo durante las últimas décadas de la modernidad y que, de una u otra forma, la pusieron en crisis y generaron perspectivas de corte posmoderno.

Sin embargo, lo más relevante es que, dentro de las fracturas y marginaciones, desde las marginalidades, los aislamientos y las soledades de un mundo presuntamente globalizado por las tecnologías de la información y la comunicación, esas dos preguntas nos conducen a indagar sobre la condición humana: ¿qué significa, hoy, definirse como una persona humana, como un ser humano? ¿Cómo vivir humanamente nuestra vida —es decir, de tal forma que merezca ser considerada vida plenamente humana? ¿Qué papel juega en nuestra época, si es que juega alguno, la libertad —cómo podríamos, o deberíamos, caracterizarla hoy—? ¿Es posible —y si lo fuera, cómo—, en nuestros días, la virtud, vivir una vida virtuosa? ¿Qué significado y/o qué sentido tiene vivir ese tipo de vida? ¿Qué virtud(es) podría(n) considerarse la(s) más importante(s), relevante(s) o urgente(s), hoy, en el ámbito personal? ¿Y en el horizonte de lo social? ¿Cuán valiosa es la vida humana, y qué sucede cuando su valor entra en conflicto con la virtud? Héroes, santos, mártires, víctimas: ¿hay, ahora, todavía valores a partir de los cuales podamos encontrar personas a las que podamos situar dentro de esas categorías? ¿Qué papel cumplen el éxito, los logros, las victorias? ¿Tienen algún sentido el fracaso, la derrota, el desprendimiento, la renuncia? ¿Puede hablarse de compromisos éticos definitivos, de opciones irrevocables, de convicciones o valores irrenunciables?

Estas, entre otras, son preguntas que nos animan a reflexionar sobre el sujeto que da sentido a la filosofía, el hombre: desde el hecho —factor dado—, por un lado, de la violencia —que se registra también en esos documentos testimoniales que son los textos filmicos o los discursos audiovisuales, como hemos visto— que tiene, por una parte, su consistencia y suscita, por tanto, múltiples interrogantes y que, por otra parte, implica un modo de mirar, de ver —o intentar comprender, caracterizar— al otro —una entre múltiples perspectivas que siempre intentará justificarse— (lo que también se desprende de las películas) los cursos de Filosofía, actualmente y en nuestro entorno, parecen llamados a reflexionar sobre estos aspectos más prácticos, podríamos decir, de la filosofía (una filosofía práctica, quizá la

ética como guía) pues la cuestión de “la verdad” y el “amor a la sabiduría” que la buscaba han sido puestas en entredicho por la sospecha respecto de la violencia que implica una “verdad única” –oficial o institucional(izada), por ejemplo– al que se ha de sujetar o ajustar un modo de vida. La “sospecha”²⁷⁴ parece haber contribuido a mostrar tanto la debilidad de presuntas “universalidades” –de aquello que presume de ser universal– como la fortaleza, la riqueza y las múltiples posibilidades de la diversidad, de lo distinto, de lo alternativo, de lo diferente.

En el aula nos encontramos con personas, seres humanos, de modo que preguntas como las formuladas no les resultan ajenas. Pero, tras el conocimiento adquirido luego del primer contacto, el docente puede elegir, con base en la primera producción audiovisual que haya previsto en su planificación, una perspectiva –como lo ha sido, en nuestro caso, la mirada sobre el otro– y al menos un contenido –aquí se optó por dos, la violencia y las opciones éticas– que, a modo de ejes temáticos transversales²⁷⁵, aclaren lo que se busca en las producciones audiovisuales, dotando de un sentido de unidad a la lectura de los discursos fílmicos.

Estos ejes pueden permitir que cada estudiante seleccione una serie de televisión y la analice –o aborde cada uno de sus episodios– desde la óptica de las diversas unidades (temas o subtemas) que, a lo largo del curso, se presenten –o de alguna de ellas–, lo que permitiría un acercamiento a dichas cuestiones desde un interés individual, que suele resultar más motivador y genera compromisos –por lo menos con el quehacer académico– más intensos.

O un ejercicio de presentación, para cada tema, por parte de un alumno, de un momento de su producción preferida que guarde relación con alguna de las cuestiones que tal tema incluye.

²⁷⁴ Que, simplificando bastante, como actitud filosófica, tendría sus raíces en las diversas formas de escepticismo y de eclecticismo, por lo menos (y vale la pena notar que, como escuelas filosóficas de la antigüedad, las dos suelen juntarse, dentro de un grupo al que habitualmente se denomina ‘escuelas socráticas menores’, con el estoicismo y el epicureísmo, cuyo sabor predominantemente ético –más que metafísico o gnoseológico– resulta evidente... de modo que también en las dos primeras corrientes citadas parece que el interés práctico, por el obrar –el hacer, el quehacer, el vivir– es el norte orientador) pero, para la crisis de la modernidad (al final del medioevo se hizo presente en la forma de nominalismos y misticismos), se suele representar con las figuras icónicas de Marx –cuya sospecha se enfoca en las relaciones de producción–, Nietzsche –para quien la voluntad de poder es el ángulo desde el que se ha de sospechar, sobre todo de los valores y las escalas de valores– y Freud –quien exige tener en cuenta un subconsciente marcado sobre todo por eros, el impulso sexual–, de los cuales hay secuelas y junto a los cuales se desarrolla la policroma corriente existencialista arraigada en Kierkegaard, quien reivindicó la fe individual –el individuo creyente– frente a esquemas totalizadores (en particular el magno sistema hegeliano, contra el cual se rebeló también Marx).

²⁷⁵ Martínez-Salanova Sánchez (2002) habla de la posibilidad de una transversalidad del cine en la educación.

Si recordamos la última aparición del profesor de Filosofía en el liceo donde Sofía estudia, en la obra de Gaarder y el film basado en ella, cuando él arroja la pecera al piso, ¿recoge algo de una suerte de violencia presente en las aulas aunque sea para descargar frustraciones?

La metodología que proponemos, en particular en cuanto se centra en preguntas –y más todavía si trata de incorporar elementos que interesen a los estudiantes–, busca evitar esa violencia: se le presentarán al profesor muchas que recogerán situaciones de interés para sus alumnos, e incluso sugerencias por parte de ellos, lo que le exigirá una disposición para asumirlas con simpatía pero desde la óptica académica de la enseñanza de la Filosofía y sus exigencias: así docente y estudiantes pueden compartir motivaciones que contribuyan a darle un sentido positivo al espacio de enseñanza–aprendizaje que construyen en común.

En el aula contamos con un tiempo limitado, y la fascinación por lo audiovisual puede desbordarlo: conviene que el profesor incluya en su planificación para cada clase cuánto tiempo destinará a proyectar algún fragmento de cada producción, cuánto tiempo a preguntas y respuestas, cuánto tiempo a síntesis, reflexiones finales o introductorias, etc.

5.4. Porque también se hacen presentes...

Esta opción tiene un valor agregado: vincular el quehacer académico, las actividades en el aula, con el hogar, pues puede facilitar un diálogo en familia sobre aquello que los estudiantes están llamados a ver²⁷⁶.

Al recorrer las producciones audiovisuales reseñadas sobre todo en los capítulos dos y tres de este trabajo surgieron muchas cuestiones adicionales, fruto de mirar con atención el detalle: algunas se recogen, hilvanadas con gruesas puntadas, en el anexo siete de esta disertación; se trata de aquello sobre lo que también cabe preguntarse al sumergirse en cada uno de esos universos filmicos. Como un eco, aquí se mencionan tres aspectos adicionales y complementarios que nos interpelan al estar inmersos en el quehacer educativo.

Hay algunas objeciones respecto de la asignación de tareas, es un debate complicado frente al cual solo diremos que nos parece que depende del tipo de tareas que se prescriba: ¿completan lo que el profesor no pudo cubrir –aunque, quizá, debía hacerlo? ¿Refuerzan lo

²⁷⁶ Lo que, además, debe contraponerse con las objeciones planteadas al final del capítulo anterior: el universo audiovisual ya no solo está presente –como de hecho lo está– en el hogar, sometiendo a cierta pasividad, incluso al silencio, a la familia, sino que podría convertirse en instrumento para enriquecer las vivencias de hogar y de familia: el diálogo, el sentido lúdico de pausar, retroceder, adelantar, volver a ver...

aprendido? ¿Son meramente repetitivas? ¿Se reducen a pedir que el estudiante recorra internet buscando los mejores párrafos para copiar y pegar? ¿Implican creatividad?

En cuanto se refiere a que el estudiante vea un filme, periódicamente, en casa, aunque se objete que le quita algo (o mucho) de su tiempo libre –tiempo de descanso– digamos que la realidad en que vivimos implica que, con mucha seguridad y en la mayor parte de los casos, algo de ese tiempo los jóvenes lo destinarán a ver algo. ¿No resulta positivo que lo que vean venga desde una propuesta de sus estudios? ¿No es, al menos, más productivo, provechoso? ¿Cuán beneficioso puede resultar mostrar que es posible superar la dicotomía – una suerte de ruptura radical, esquizofrénica– entre el tiempo libre y el tiempo de estudiar? ¿Y si a eso se le suma que, desde sus obligaciones escolares, se le ha pedido incorporar una actividad de tipo lúdico frente al video que sigue?

Otras instancias de encuentro, como los amigos, el colegio o la universidad, el barrio o la comunidad, también pueden hacerse presentes: para reforzar y facilitar el aprendizaje, es probable que se formen entre los estudiantes pequeños grupos que se junten para ver la producción asignada; y después de que experimenten una forma más calificada de enfrentar universos filmicos, y de qué modo se puede jugar con esos universos, ¿por qué no animarles a formar cine–clubes en su lugar de estudio? ¿O a organizar cine–foros para los vecinos del lugar donde residen? ¿O a recrear –nos hemos encontrado con videos que recogen esa experiencia– escenas de alguna película en alguno de esos ambientes –a modo de teatralización–? Actividades como estas, u otras que se puede imaginar, además de reforzar el aprendizaje mediante compromisos activos, ¿no pueden ser parte también de una evaluación positiva?

5.5. 00:00:01

En todo caso, para cursos diseñados como los que el Ministerio de Educación ecuatoriano propone para el Bachillerato General Unificado, la metodología de uso de películas puede consistir en invertir algo más dos períodos de clase por mes en verlas, con los estudiantes, en el aula; ojalá se consiga la mayor atención, la máxima concentración, de parte de ellos, para evitar tener que pausar el filme, retrocederlo, volver a escenas anteriores o dar explicaciones. Conviene, según vimos, que los estudiantes tengan asignada la tarea de presentar una síntesis de lo que se logre ver en cada sesión, para el siguiente período de clase.

Así y todo esta metodología –proyectar los filmes en el aula– nos parece, en general, la menos adecuada. Nuestra propuesta es que los estudiantes hayan visto cada uno de ellos antes de que se lo vaya a discutir: que lleguen al aula conociendo la película –e idealmente que hayan elaborado un breve resumen de la película y un primer comentario sobre la misma por su cuenta y antes de la sesión en la que se la abordará–. De este modo adquieren un mayor sentido nuestras reflexiones tanto sobre la disponibilidad de las producciones audiovisuales en nuestro medio como sobre el hecho de que la tecnología las ha puesto a nuestro alcance –las ha introducido en nuestros hogares– con relativa facilidad.

Esto, además, permite superar otra objeción concreta respecto del uso de películas para acompañar la enseñanza, y que tiene que ver con el hecho de que cualquier película dura más que un período de clases y que, por lo mismo, el verlas en clase resta mucho del tiempo con el que se cuenta durante un curso.

Para cursos filosóficos con enfoque temático, nos parece que *La vida de David Gale* es un filme de tipo introductorio muy adecuado. Por un lado, se centra en la figura de un filósofo –bien que personaje de ficción²⁷⁷; por otro lado, en un ambiente en el que particularmente la tecnología resulta bastante cercana a aquella de la que nosotros gozamos, plantea cuestiones tanto de corte ético como relativas a la información y su manejo –certezas, evidencias, (re)construcción de una “verdad”–, a la identidad personal y los factores emotivos, a la familia, etc., que, en general, pueden ser objeto de debate. Y, además, vincula la filosofía al quehacer académico, a su enseñanza, sin reducirla a las aulas: al contrario, la proyecta hacia la vida (¡y la muerte... o la actitud ante la muerte!), la

²⁷⁷ Aunque ¿habrá algún motivo por el que se eligió para él el mismo nombre que tuvo un renombrado matemático y economista de la Universidad de California en Berkeley (New York, New York, 1921 – Berkeley, California, 2008. Su obra *The theory of linear economic models* (McGraw–Hill, New York, 1960) parece ser de inevitable referencia en el área. Entre sus contribuciones, argumentos respecto del equilibrio competitivo y sobre el ‘problema de Ramsey’ (también conocido como ‘*Ramsey–Boiteux pricing problem*’, por Frank P. Ramsey –Gran Bretaña, 1903–1930 y, un dato que puede ser relevante para la Historia de la Filosofía, relacionado con el regreso de Ludwig Wittgenstein a Cambridge luego de la Primera guerra mundial, y con el *Tractatus* de este filósofo austríaco– y Marcel Boiteaux –Francia, 1922–) relativo a un óptimo crecimiento económico, quien propuso una variante del juego de estrategia *Hex*, que es conocida con su nombre o como *Bridg–It* y creó otro juego del mismo tipo llamado *Chomp*. En este caso se nos ocurre la hipótesis de que la relación estaría dada por la dedicación de la compañera de este académico, Sandra M. Gilbert (New York, New York, 1936), a la teoría feminista y a la crítica literaria con ese enfoque, lo que la acercaría a cierta visión que el personaje Constance Harraway, en la película, expone muy brevemente sobre lo femenino, la condición femenina –como no objeto de deseo–? O, más bien, ¿tendrá relación con el actor británico David Quentin Gale (1936–1991), protagonista de *Re–Animator* (Stuart Gordon, 1985), un filme que luego devendría en obra ‘de culto’ –con su secuela, *La novia de Re–Animator (Bride of Re–Animator*, Brian Yuzna, 1989) –¿Acaso por cierta afición que el director Alan Parker parece tener respecto de estos filmes, quizá no tanto ‘de culto’ cuando de horror y suspenso que se mezcla con otros ingredientes, como, en este caso, comedia y ciencia ficción? ¿Se tratará de coincidencias, sin más, totalmente casuales y anodinas...?..–.

acción, las decisiones, el poder, el activismo, la mirada respecto del otro (el sospechoso, el culpable, la mujer, por ejemplo)...

Mientras tanto, para cursos de Historia de la Filosofía (o cursos filosóficos con enfoque histórico) *El mundo de Sofía* parece ser la mejor opción de película introductoria dada su expresa intención –por lo menos: las cuestiones respecto de hasta qué punto lo logre, y cuán adecuadamente, son harina de otro costal– de un recorrido desde los orígenes de la filosofía –y sus raíces en, o relaciones con, el mito– hasta al menos ciertos autores del último tercio del siglo XIX y el primero del siglo XX.

En el caso de este segundo tipo de cursos –los que tienen perspectiva histórica– nuestra sugerencia sería utilizar *Sócrates* de Rossellini, *San Agustín* de Duguay –en particular porque exhibe de una forma más explícita la visión del pensador de Hipona sobre la historia, precisamente–, *El nombre de la rosa*, de Annaud, *Descartes* del mismo Rossellini, *El violín rojo* de Girard –una buena panorámica sobre la modernidad–, *Los últimos días de Kant* de Collin y, según las posibilidades y alcances del curso –quizá en combinación con los intereses del grupo– alguno de los filmes sobre autores más cercanos a nuestros días (como Hannah Arendt, Derrida, Freud, Nietzsche –Tarr y Hranitzky, 2011–, Ayn Rand, Sartre, Wittgenstein –o aun Gandhi–) que hemos incluido en la filmografía. En una perspectiva de “mínimos” esta selección parece la más adecuada.

Para cursos con enfoque temático vale la pena tener en cuenta por lo menos alguna de las producciones mencionadas en las últimas líneas –relativa a uno de los pensadores cronológicamente más cercanos a nosotros–, según los temas que se estén abordando –así, por ejemplo, Arendt o Gandhi resultan muy apropiados para reflexionar sobre la violencia y el poder, con las que podría empatar bien *El lector*, que invitaría a reflexionar, además, sobre la libertad y el deber, los prejuicios y la exclusión, y las relaciones interpersonales, según vimos–; el clásico de Akira Kurosawa, *Rashomon*, permite plantearse cuestiones relativas a la evidencia, la credibilidad, la construcción de una “verdad”, la validez de testigos y testimonios, etc.; como hemos visto, a partir de *El guardián de las palabras* se puede debatir sobre las posibilidades de superación y realización o sobre el valor de la amistad y otras relaciones interpersonales, temas planteados de manera inteligente también en *Perfume de mujer* (Brest, 1992).

En fin, en el mundo del cine el repertorio de películas es muy grande y nuestros primeros análisis nos mostraron ya que toda película tiene algo de filosofía –posibilidades de suscitar análisis y debates de corte filosófico– que nos hemos limitado, en los últimos

párrafos, a concretar sugerencias a partir de los filmes incluidos en nuestra filmografía. Sin embargo, insistimos en algo que hemos verificado: cuanto mayor sea el contenido filosófico de una película, con mayor naturalidad brotará el concentrarse en lo conceptual allí presentado, y por ello, aunque producciones ubicadas en el primer grupo de nuestra clasificación sean útiles para los primeros ejercicios de lectura de textos o discursos fílmicos, conviene tratar de avanzar hacia el tipo más especializado de películas que hemos mencionado, estas que además pueden compararse entre sí y con textos tanto sobre los filósofos como de (escritos por) los filósofos.

Fuera de las películas citadas, que se pueden usar, cabe preguntarse no solamente qué otras resultan útiles sino, de modo más general y profundo, cómo escoger películas para acompañar la enseñanza de la Filosofía, qué criterios nos pueden ayudar a seleccionarlas. En el siguiente capítulo abordaremos algo de esto que, además, se aclarará con ejemplos.

Son opciones que permiten acompañar los textos escritos, las obras canónicas y la bibliografía filosófica, con discursos fílmicos. Si la filosofía tiene algo que ver, o mucho que decir, sobre universos de ficción, ¿no podemos concluir que tiene todavía más que ver, y aun mucho más que decir, sobre nuestra vida, sobre la realidad que nos rodea, sobre el entorno en el que nos desenvolvemos, sobre nuestras acciones, nuestras actuaciones, nuestras decisiones, nuestras opiniones y nuestras opciones? Incluso eligiendo desde aquellas múltiples perspectivas u ópticas que, para abordar las películas, se presentaron en los primeros capítulos de este trabajo, y cuya validez y utilidad para abordar el mundo conviene también analizar.

Se trata de una motivación a filosofar, a reflexionar, a pensar de un modo crítico e integral, radical y profundo, que rescate a la filosofía de esa marginalidad de lo meramente teórico, simplemente abstracto, acaso obtuso y abstruso desde la cual pasa fácilmente al cajón del olvido, al desván de lo inútil, al archivo de lo superado... o, simplemente, al depósito y la sepultura de aquella basura ni siquiera reciclable.

CAPÍTULO 6

FILÓSOFOS EN LAS AULAS 2: ACOMPAÑAR PROGRAMAS CON PELÍCULAS

“El mundo de Harry Potter existe en la red de lo real. Que se lo pregunten a los 400 millones de lectores que han vivido en este mundo... ¿Qué significa, en el fondo, aprender a leer sino aprender a existir en varios mundos?... Seis años en el colegio de Hogwarts y uno más de clandestinidad en los bosques de Inglaterra, en compañía de Harry Potter, Hermione Granger y Ron Weasley, es un itinerario mínimo que la filosofía de hoy no debería evitar.”
(Regazzoni, 2010, pp. 15 y 11)

Ahora bien, para que la filosofía hable, y pueda ser escuchada –entendida, asimilada, quizá aceptada aunque también criticada– de esa manera, parece preferible que el universo de cada una de las producciones audiovisuales desde las que lo hace, o a las que se refiere, sea –en especial para jóvenes estudiantes, como los de bachillerato– más cercano a la realidad en la que nos desenvolvemos que, por ejemplo, el (¡o los!) mundo(s) de *Matrix* –por mencionar el filme incluido en los programas oficiales para Filosofía en el Bachillerato ecuatoriano²⁷⁸–, *Star Wars*²⁷⁹, *Star Trek*²⁸⁰ o *Inception*. Mundos más humanos, aquellos a los que más directamente el hombre pertenece –con y en los que, por lo mismo, en cuanto persona, puede identificarse más fácilmente– que aquellos sumamente enriquecidos por ficciones y fantasías²⁸¹.

²⁷⁸ Película cuyo montaje se ha realizado “a ritmo de video clip”, indica Martínez–Salanova Sánchez (2002, p. 136).

²⁷⁹ La épica saga de George Lucas: el episodio 4, *A New Hope*, de 1977; el episodio 5, *The Empire Strikes Back* (1988); el número 6, *Return of the Jedi* (1983); el episodio 1, *The Phantom Menace* (1999); el segundo, *Attack of the Clones* (2002) y el número 3, *Revenge of the Sith* (2005), tan exitosa que ha dado lugar a toda una franquicia de juegos de video, juguetes y juegos de mesa, libros, producciones para televisión y una larga lista de productos desde golosinas hasta electrónicos. Las producciones cinematográficas resultaron tan taquilleras que han tenido una rentabilidad cercana a la de las secuelas de *James Bond* y de *Harry Potter*.

²⁸⁰ El universo creado por Gene Roddenberry que, a las series de televisión cuyas primeras emisiones datan de 1966 y han completado treinta temporadas con más de setecientos episodios, suma doce filmes, un número similar de juegos de video, atracciones temáticas, novelas y diversos productos, si bien no tan difundidos –no tan integrados a la cultura pop– como los de *Star Wars*. Estos mundos son, más bien, un espacio “de culto”, y se ha vuelto un lugar común asociarlo a los *nerds*.

²⁸¹ Como lo son también la trilogía *The Lord of the Rings* dirigida por Peter Jackson: *The Fellowship of the Ring* (2001), *The Two Towers* (2002) y *The Return of the King* (2003), basada en las novelas de J. R. R.

En efecto, aunque hemos mostrado que toda película tiene un contenido filosófico, que hay filosofía aunque sea en el trasfondo de todo filme, en aquellos en los que la construcción es más complicada, más compleja –igual que en los que son fruto de una gran fantasía, de una desbordante imaginación– el esfuerzo que los chicos realizan por penetrar en los fascinantes mundos allí contruidos, en los universos que esas producciones presentan, parece bastante grande como para sumarle el esfuerzo de una lectura filosófica –esto es, inevitablemente, de corte racional y argumentativo– sobre tales construcciones. En tal caso, si se elige usar ese tipo de producciones, quizá sea necesario un esfuerzo previo mayor –el de entender en rasgos generales los mundos que muestran, los personajes que habitan esos mundos y ciertas historias que explican tales mundos y relacionan a estos personajes, a lo que se puede añadir un acercamiento al nivel alegórico o referencial de las producciones (para lo cual las diversas ópticas desde las que se puede abordar el fenómeno del cine y el hecho de las películas –tal como lo hemos mostrado en los capítulos anteriores– pueden resultar sumamente útiles)²⁸².

6.1. Un curso ficticio para imaginar otros

Este trabajo podría haber sido un curso introductorio a la Filosofía que hubiera empezado con un enfoque temático en la ética y se hubiera luego desplazado hacia la Historia de la Filosofía, desde la antigüedad clásica hasta la modernidad. Ello explicaría en parte los ejemplos. Para tal curso hemos preferido elegir producciones que retraten de una manera más cercana la realidad que nos rodea.

Las primeras son, como se dijo, películas que nos salieron al encuentro y a partir de las cuales, tratando de encontrar mejores recursos didácticos, encontramos tanto una bibliografía sobre la relación entre cine y filosofía como algunas películas más estricta e incluso académicamente filosóficas.

Tolkien; la saga que, en cambio, sigue las obras del C. S. Lewis (amigo de Tolkien desde sus años en Oxford), *The Chronicles of Narnia: The Lion, the Witch and the Wardrobe* (2005), *Prince Caspian* (2008) –ambas dirigidas por Andrew Adamson– y *The Voyage of the Dawn Treader* (Michael Apted, 2010); o el filme *La brújula dorada* (*The Golden Compass*, Chris Weiss, 2007) que representa el universo de ciertas novelas (una trilogía, al menos) de Philip Pullman.

²⁸² Algunas de estas producciones podrían necesitar, y seguramente ameritan, cursos de tipo monográfico centrados exclusivamente en ellas. No es una opción que quepa descartar –al contrario, vale la pena mostrarla– pero frente al tipo de cursos que, en general, son objeto del interés didáctico de acompañar con películas la enseñanza de la filosofía, que define, caracteriza y atraviesa este trabajo, algo así es una tarea inconveniente e inadecuada. El ejercicio de comparar los filmes con las novelas, en el caso del segundo grupo de producciones –las mencionadas en la última nota– que se podría aplicar también respecto de las películas de Harry Potter, podría ser una técnica pedagógica muy provechosa.

Queremos volver a esto porque por un lado revela un convencimiento ético que nos ha guiado, y es el de usar todos los recursos a nuestro alcance, sin dejar de buscar otros mejores, para ocuparnos de los quehaceres docentes, particularmente en el área de la filosofía y lograr el fin que dichas tareas persiguen en la educación.

Por otro lado, y es mucho más importante, algunas de las menciones marginales, cuya pertinencia respecto del tema de este trabajo seguramente no se vio, muestran que el docente, cualquier docente, cuenta con muchos más recursos de los que suele imaginar para motivar a sus estudiantes en sus cursos, para hacer más agradable al mismo tiempo que más intenso y profundo el aprendizaje de la Filosofía: películas o series que ha visto, canciones que ha cantado o escuchado, artículos y noticias en periódicos y revistas, vivencias personales, todo puede ponerse en juego para desafiar a los estudiantes a poner lo suyo y abordarlo filosóficamente, desde la filosofía²⁸³.

Ahora se puede mostrar la flexibilidad de los temas y las películas, antes de proponer algunos ejemplos de cursos en los que la enseñanza de la Filosofía se ha acompañado con películas, lo que nos permitirá llegar a criterios que pueden facilitar la selección de filmes, sin olvidar –al contrario, teniendo siempre presente– que el interés que las mismas despierten, o puedan despertar, tanto en el profesor como en los estudiantes –incluso por el hecho de que ya las conozcan y les gusten o interesen (la pasión que despierten, dijimos en algún momento)– es el primer factor que se ha de tener en cuenta.

En la filmografía que acompaña a este trabajo y le ha servido de respaldo es posible encontrar algunos títulos que resultarían útiles para un curso de Filosofía de la religión²⁸⁴, películas frente a las cuales cabe preguntarse cómo muestran lo sagrado, cómo la experiencia mística, cómo la oración, cómo lo religioso y la religión en cuanto tales.

Sin embargo, una saga en la que hemos encontrado un enfoque concreto sobre estos problemas es la que tiene como héroe y personaje central a *Indiana Jones*, a cargo del actor Harrison Ford. En efecto, lo sagrado –o, por lo menos, algún objeto sagrado en el que el Absoluto se haría, de alguna u otra manera, presente, se revelaría o manifestaría a un grupo

²⁸³ En ese sentido se podría pensar que los videojuegos son mucho más actuales que las películas y, por lo mismo, podrían ayudar mucho más, ser un apoyo y un acompañamiento mejores, para la enseñanza de la filosofía. Y, de hecho, la IMDb que hemos citado varias veces incluye también estos productos, parte de la cultura pop que ocupa a las dos colecciones que con frecuencia han venido en nuestro auxilio. Esperamos que colegas desarrollen propuestas de ese tipo, un mundo en el cual poco hemos entrado y que, en todo caso, es distinto de lo que nos ocupa, si bien en algún curso propusimos el uso de juegos de mesa que implican estrategia como una técnica de refuerzo al aprendizaje.

²⁸⁴ Y a las que vale la pena añadir, porque abordan la temática situándola en nuestros días, *God's Not Dead (Dios no está muerto)* (Harold Cronk, 2014) –que anuncia una secuela– y *War Room (Cuarto de guerra)* (Alex Kendrick, 2015).

humano concreto– se presenta, en estos filmes²⁸⁵, como tremendo y fascinante, en una línea que arranca de la descripción fenomenológica que el pensador alemán Rudolf Otto (1869–1937) presentó en su obra *Das Heilige*, de 1917. El Arca de la Alianza, las místicas piedras de Shivalinga, el Santo Grial –la copa de la que Jesús bebió en la última cena– muestran un poder muy grande que algunos intentan –y, acaso, consiguen– manipular de forma mágica a través de ritos y rituales, de palabras y gestos, para lograr sus propios fines, pero el poder de esos objetos –y de Aquel, ese Otro a quien pertenecen– es mucho mayor y terminará desbordándoles e imponiéndose... restableciendo cierto orden o, por lo menos, abriendo un nuevo espacio de esperanza.

Esto gracias a la fe: sobre todo en la tercera película de la saga hay una escena que recoge, esencialmente, la noción de “salto de fe”²⁸⁶ que tiene sus raíces en la obra del danés Sören Kierkegaard (1813–1855) –considerado padre del movimiento existencialista– y, en particular, en su libro *El concepto de la angustia*.

Aunque haya mucho que decir, acaso que cuestionar, sobre la violencia, los estereotipos –de la mujer y de los lugares extranjeros, sobre todo–, cierta trivialización de la guerra (“los nazis”), determinadas representaciones de insectos y reptiles como aterradores y el propio ego autosuficiente y ambicioso de Indiana Jones (y de los conflictos, largamente irresolutos, con su padre, también arqueólogo) considero que hay momentos en estos filmes²⁸⁷ muy valiosos para introducir lo religioso y la religión como objeto de reflexión, lo

²⁸⁵ Son cuatro: *En busca del arca perdida* (1981), *Indiana Jones y el templo maldito* (o ...y el templo de la perdición, 1984), *Indiana Jones y la última cruzada* (1989) e *Indiana Jones y el templo de la calavera de cristal* (2008), todas dirigidas por Steven Spielberg. El personaje, además, es protagonista de una serie de televisión, *Las aventuras del joven Indiana Jones* (1992–1993, Amblin Entertainment, LucasFilm y otras) y de un juego de video.

²⁸⁶ La tercera y última prueba que Indiana Jones –cuyo padre, Henry (Sean Connery), gravemente herido a la entrada de una cueva, le alienta a creer, a tener fe– debe superar para llegar al Grial: 1:47:20 del filme original. Se la encuentra en TuIglesia, 2011, con un breve comentario, en Iglesia Bíblica Gracia, 2012, y en Canal ECYD, 2012 los tres recuperados 14–nov–2015.

²⁸⁷ Particularmente en los tres primeros de la saga. En el cuarto hay un desplazarse hacia enfoques que parecen ocupar cada vez más los intereses posmodernos, relativos a alienígenas y vida en otros planetas. De hecho, en el episodio cuarto, *The Raiders Minimization*, de la séptima temporada (2013–2014) de la comedia o serie de humor *The Big Bang Theory* (creada por Chuck Lorre y Bill Prady para Chuck Lorre Productions y Warner Bros. Television, en el aire desde 2007) los protagonistas coincidirán en que la cuarta y última (hasta hoy, parece que se prepara una quinta) ya estaba destrozada aun antes de ser presentada (lo que coincide con el hecho de que en IMDb tiene una puntuación bastante más baja que las otras, cercana a seis, siendo la primera la que mantiene la calificación más alta, por encima de ocho; las otras dos están entre siete y medio y ocho puntos), tema que sale a la luz porque la doctora Amy Farrah Fowler (Mayim Bialik) ha criticado la ‘genialidad’ de Spielberg y George Lucas señalando que, en *En busca del arca perdida* (*Raiders of the Lost Ark*), el protagonista, Indiana Jones, no tiene nada que ver con el desenlace del filme y que, de hecho, en nada ha influido en su trama... a pesar de que su novio, Sheldon Cooper (Jim Parsons), le había advertido que no podría haber ningún fallo en un trabajo conjunto de Spielberg y Lucas. La objeción acaso se resuelve pensando en un Dios que no requiere (no necesita) la participación o intervención de los seres

que podría profundizarse con películas como la ya citada *Ordet* y la producción de Dmytrick que reseñamos páginas más atrás –en la que me parece se puede prescindir de los aspectos cristianos y aun específicamente católicos para concentrarse en el sentido, la posibilidad, los alcances y los límites de la experiencia mística– más allá de la abundancia de filmes de corte bíblico y hagiográfico que pueden resultar tan útiles para establecer un contraste entre las cosmovisiones oriental, hebreo–cristiana y greco–occidental (y la difusión o impacto del cristianismo en el Imperio Romano y en Europa) como lo son aquellas películas basadas o inspiradas en mitos para reflexionar sobre la reflexión filosófica en contraste y en relación con el saber mítico²⁸⁸ –temas todos que se suele abordar como introductorios a la filosofía–.

Para un curso de Filosofía de las ciencias experimentales, no dudaría en tomar como texto guía el editado por Nicolas Michaud y Jessica Watkins en la colección de Open Court, con quienes recorreríamos la saga a la que tal volumen se refiere, *Jurassic Park* de Steven Spielberg (1993; *The Lost World*, 1997; 2001) y las novelas de Michael Crichton en las que se basa, para continuar con otras películas de ciencia ficción, utópicas o distópicas, basadas o no en novelas: una perspectiva sobre los problemas y desafíos que el desarrollo científico y sus consecuencias y aplicaciones tecnológicas nos plantean.

Si se tratara de Filosofía de la educación, mientras tanto –quizá dejando de lado las preocupaciones pastorales y lo específicamente cristiano y católico– la película dirigida por Amadori que, así mismo, comentamos hace poco, puede tener un lugar para proponer algunos temas que luego pueden ampliarse y enriquecerse con filmes como *La sonrisa de la Mona Lisa* –que puede tener su valor también frente a cuestiones de Filosofía del arte– y *El club de los poetas muertos*, entre las incluidas en nuestra bibliografía, así como la ganadora de cuatro Premios de la Academia, *Driving Miss Daisy* (Bruce Beresford, 1989),

humanos, aunque éstos se esfuercen o afanen mucho (excepto que sea el mismo Dios quien inspire, ilumine, guíe, sostenga o aliente sus afanes).

²⁸⁸ Como, por ejemplo, *Hércules*, de Disney (Ron Clements y John Musker, 1997) y *Furia de titanes* (Desmond Davis, 1981), fuera de lo que se incluye en *El mundo de Sofía* y lo que, por las dimensiones épicas y prescindiendo de la fantasía nos parece que podemos encontrar en las hoy muy difundidas *El señor de los anillos* de J. R. R. Tolkien (que ha servido de base e inspiración para una producción animada, con el mismo título, en 1978, dirigida por Ralph Bakshi, y para una secuencia de tres, todas dirigidas por Peter Jackson, con los subtítulos *La comunidad del anillo*, 2001; *Las dos torres*, 2002; y *El retorno del rey*, 2003) y en *Las crónicas de Narnia* de C. S. Lewis (fundamento para así mismo tres películas, la primera, *El león, la bruja y el armario*, 2005; la segunda, *El príncipe Caspian*, 2008 –ambas del director Andrew Adamson; y *La travesía del viajero del alba*, Michael Apted, 2010). Nos parece que alrededor de Hogwarts y Harry Potter la escritora J. K. Rowling ha construido también relatos o discursos de corte mitológico, con dimensiones míticas.

la poco difundida *Educating Rita* (Lewis Gilbert, 1983) y la muy conocida, también galardonada, *The Sound of Music (La novicia rebelde)* (Robert Wise, 1965)²⁸⁹.

Ahora bien, como desde la “sospecha”, en particular como el francés Michel Foucault (1926–1984) la aplicó en su obra *Vigilar y castigar* (1975), se ha tendido a equiparar las instituciones educativas con entidades de reclusión, correccionales o no, pues en todas ellas habría ciertas formas o prácticas de ejercicio del poder –“microfísicas”– que conspiran contra la manifestación libre y espontánea de la individualidad creativa –y teniendo en cuenta también que la única serie que hemos reseñado en este trabajo tiene relación con cárceles o prisiones–, se podría usar filmes como *Brubaker* (Stuart Rosenberg, 1980), *The Last Castle (La última fortaleza)* (Rod Lurie, 2001) y *One Flew Over the Cuckoo’s Nest (Alguien voló sobre el nido del cuco)* (Milos Forman, 1975) para abordar al menos lo que se podría considerar este aspecto “represivo” –si cabe llamarlo así– de la educación.

De nuestra parte, si hemos apuntado al uso de producciones audiovisuales para acompañar la enseñanza de Filosofía se debe también a que las películas pueden tener un poder liberador respecto de los estrechos márgenes –de las paredes– de las aulas, de los tiempos de clases y cursos, e incluso en cuanto a la forma en que la autoridad del maestro se relaciona con la obediencia de los estudiantes: la capacidad del cine de crear situaciones –y no solo historias, también mundos, universos–, relaciones y personajes que de otra manera serían difíciles de “vivir” o conocer implica, nos parece, que abre horizontes y rompe esquemas dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje, y genera, de ese forma al menos, un cierto entorno en el que, al irrumpir una forma de arte y una manifestación concreta de creatividad artística, se muestra la riqueza ilimitada que tal poder creador y la aspiración a la belleza –como podrían también serlo la búsqueda de la verdad y el deseo del bien– tienen, fuerza que, de alguna u otra manera y pese a nuestras diferencias, todos podemos usar y que se potenciará al estar abierta a la de otros, a la de los demás.

6.2. 13:44:58 y cuenta regresiva

En esa dirección, he trabajado con esta secuencia de temas y películas en un curso introductorio a la Epistemología, en el que la orientación de los estudiantes se dirigía a las ciencias políticas y sociales:

²⁸⁹ De nuestra bibliografía, mientras tanto, para este tipo de cursos, o estos temas, rescataríamos el trabajo de Gregory Bassham *A Hogwarts Education: The Good, the Bad, and the Ugly* en el volumen del que él mismo es editor, (Bassham, 2010; pp. 212-225) y el apartado *Educación y juego*, en la obra de Sales Dasí (2006; pp. 80-86), que bien podrían contrastarse con las reflexiones que los propios estudiantes desarrollen sobre lo más específicamente educativo en la escuela del joven mago –¡incluso los estilos de sus maestros!–.

T E M A:	L e c t u r a (s):	P e l í c u l a:
Ciencia como concepto y producto cultural occidental. Lo político como objeto de reflexión en la antigüedad griega.	Teoría del conocimiento (Adjukiewicz, 2006). Aristóteles: la comunidad cívica (Campbell, 2007).	<i>Rashomon</i> (Kurosawa, 1950). <i>Sócrates</i> (Rossellini, 1971).
La noción medieval de ciencia.	Gilson (1952).	<i>El nombre de la rosa</i> (Annaud, 1986).
La representación realista de lo político y la autonomía del ser humano en el antropocentrismo renacentista.	Los siglos XV y XVI: el nacimiento del sujeto moderno (Del Percio, 2001). Esbozo del Renacimiento (Xirau, 1975) (Agoglia, 1979).	<i>Un hombre para la eternidad</i> (Zinnemann, 1966).
Empirismo, racionalismo, escepticismo e Ilustración. Kant.	Hobbes (Campbell, 2007).	<i>Descartes</i> (Rossellini, 1974) o <i>Blas Pascal</i> (Rossellini, 1972).
La sociedad como objeto de estudio según el modelo de las ciencias naturales.	Los inicios del pensamiento científico social (Del Percio, 2001).	<i>El violín rojo</i> (Girard, 1998).
La construcción de metodologías y modelos propios para el estudio de la sociedad.	Smith (Campbell, 2007).	<i>Gattaca</i> (Niccol, 1997).
Teorías sociales heredadas del positivismo y de su confianza en la razón.	Marx (Campbell, 2007).	<i>Conspiracy Theory</i> (Donner, 1997).
Las críticas de Kierkegaard y Marx a Hegel. La sospecha en Nietzsche y Freud. Michel Foucault.	Durkheim (Campbell, 2007) y La consolidación académica (Del Percio, 2001).	<i>Tiempo de gitanos</i> (Kusturica, 1988).
Benjamin, Arendt y el problema de la violencia. La modernidad como proyecto frustrado. Los debates Habermas–Rawls–Chomsky.	Weber (Campbell, 2007) y La maduración científica (Del Percio, 2001).	<i>La vida de David Gale</i> (Parker, 1998).

Tabla 1: Secuencia de textos y filmes – Introducción a la Epistemología de las Ciencias Sociales

Autor: Juan Ponce Martínez

En este caso, tratándose de un curso en el que se tenía once períodos de clase útiles –el cuadro omite la primera, introductoria, por lo que se reducen a diez– la columna

vertebral, el eje central, estuvo marcado por la selección y secuencia de los textos escogidos para la lectura, por lo que, en particular a partir de la quinta fila, las películas tienen que ver más bien con subtemas o apartados que si bien guardan relación con el tema principal no son centrales en el mismo.

Así, con la película de Girard se buscó proporcionar a los estudiantes una cierta perspectiva global de la modernidad; el filme de Niccol se propuso como una crítica tanto al pensamiento utópico como a la ilusión de “orden y progreso” de ciertas tendencias y momentos de la modernidad; la obra de Donner, como un desafío a las posibilidades de la razón de construir explicaciones plausibles y a la necesidad (o posibilidades) de actuar frente a supuestas maquinaciones del poder; el filme de Kusturica, para analizar las posibles diferencias de lo marginal y la película dirigida por Parker como una invitación a reflexionar sobre la violencia, además de retomar el tema de las evidencias con el que habíamos empezado de la mano de Kurosawa.

Al tratarse de estudiantes que iniciaban su carrera, sus estudios universitarios, además de haberles proporcionado una visión panorámica de la evolución histórica de las disciplinas de su interés, el curso les ayudó a tomar conciencia de las dificultades y limitaciones que las ciencias sociales y políticas tienen incluso para construir explicaciones relativamente coherentes y completas, válidas, sobre el objeto que estudian (¡o, a lo mejor, hasta para delimitarlo!) no se diga para prever o planificar futuros, desarrollos, bienestar, justicia, igualdad o equidad, equilibrios de poder, participación y democracia, etc.

6.3. Filosofía política clásica

En otro curso, de Filosofía política clásica –en el cual el último término delimita temporalmente el alcance de la asignatura: hasta Hegel, inclusive–, la secuencia fue la siguiente:

TEM A(S):	Lectura(s):	Película:
Lo político en la tradición cultural oriental.	Sun Tzu (1999)	<i>El último samurái</i> ²⁹⁰ (Zwick, 2003).

²⁹⁰ Este filme tiene elementos que contribuyen a aclarar el ‘pesimismo’ en la tradición cultural oriental, según la distinción, ya mencionada, entre tres grandes tradiciones o ámbitos culturales, y que se presenta con más detalle en el artículo *Arca de agua*, que consta en la bibliografía. Algún joven amigo me hizo notar que para lograr el mismo efecto podrían resultar más interesantes las películas de la saga *The Karate Kid* (John G. Avildsen, 1984, 1986, 1989) en particular por el personaje Miyagi interpretado por Pat Morita.

Lo político en la tradición hebreo-cristiana (semítica). Origen de la filosofía en Grecia: su relación con lo político.	Libro de los Reyes, en la Biblia. Jenofonte (2011).	<i>Quo vadis?</i> ²⁹¹ (Le Roy y Sienkiewicz, 1951).
Visiones ideal-normativa y reeal-descriptiva de lo político. Platón y la visión ideal-normativa.	Campbell (2007). Platón & Aristófanes (1984) Platón (1984) y/o Jenofonte (2011).	<i>Troya</i> (Petersen, 2004).
Jenofonte. Aristóteles y la visión real-descriptiva.	Platón (1872) o Platón (1998). Aristóteles (1985).	<i>300</i> ²⁹² (Snyder, 2006).
Demóstenes. Conflicto y consenso en las teorías políticas. La sociedad según san Agustín.	Demóstenes (2004). Agustín de Hipona (1942).	<i>Agustín de Hipona</i> (Rossellini, 1972).
Historia, poder y política según Agustín	Agustín de Hipona (1942).	<i>San Agustín</i> (Duguay, 2010).
Comunidad y consenso, según Tomás de Aquino. Tomás de Aquino y el gober-nante ideal.	Tomás de Aquino (1624).	<i>El nombre de la rosa</i> (Annaud, 1986).
La Utopía de Tomás Moro.	Moro (1984).	<i>Un hombre para la eternidad</i> (Zinneman, 1966)
Perspectivas holística e individualista en las teorías políticas. Individualismo e idealismo materialista en Hobbes. El individualismo naturalista de Spinoza.	Campbell (2007). Hobbes (2000). Spinoza (1986).	<i>Blas Pascal</i> (Rossellini, 1972b) o <i>Descartes</i> (Rossellini, 1974).
Los individualismos idealistas de Locke y Rousseau.	Locke ([1689]). Rousseau (1984).	<i>El violín rojo</i> (Girard, 1998).
El individualismo economicista de Adam Smith. El pensamiento político de David Hume. El pensamiento holístico de Kant. El pensamiento holístico de Hegel: idealismo absoluto. La relación entre Iglesia y Estado.	Smith (1794). Hume (2006). Kant (2010). Hegel (2010). Mill (1980). Montesquieu (1984).	<i>Gattaca</i> (Nicol, 1997). <i>V de venganza</i> (McTeigue, 2005). <i>Conspiracy Theory (Teoría de la conspiración</i> o

²⁹¹ Esta película, en cambio, ayuda a comprender la categoría de la esperanza y la figura del profeta, característicos del ámbito cultural semítico.

²⁹² Producción que, como *Troya*, proporciona interesantes aportes para reflexionar sobre el héroe trágico y el sentido del destino como factores propios de la tradición cultural greco-occidental.

El derecho, la ley y las leyes sobre la propiedad.	Proudhom (1983).	<i>Conspiración</i> (Donner, 1997).
La democracia. El ejército y la guerra.	Tocqueville (1985). Fichte (1984).	<i>El desafío – Frost contra Nixon</i> (Howard, 2005).
Poderes o funciones del Estado. Otras categorías políticas y otros ejes de tensión.	Schmitt (1996). Beccaria (1984).	<i>El conspirador</i> (Redford, 2010) o <i>La vida de David Gale</i> (Parker, 2003).

Tabla 2: Secuencia de textos y filmes – Filosofía política clásica

Autor: Juan Ponce Martínez

En este curso, además, cada uno de los estudiantes –algo más de veinte– seleccionó un texto de entre varios que incluidos en la bibliografía pero que no se asignaron entre las lecturas generales obligatorias, y un filme, con la tarea de compartir con sus discípulos un resumen comentado del texto y un análisis de la película²⁹³ desde algún elemento de una de las teorías políticas presentadas –un análisis del poder y las relaciones de poder dentro del filme– o de alguno de los seis ejes de tensión que Campbell maneja para explicar tales teorías. Ni los textos ni las películas podían repetirse –solo un estudiante tenía uno de cada elemento– y, al azar, se seleccionó media docena de ellos para que en un tiempo no mayor a diez minutos expusieran una de las dos tareas a sus compañeros. Lo más interesante de esta faceta fue que quienes tenían alguna película, o saga de filmes, como su favorito y me pidieron realizar su trabajo sobre ese material –en algún caso desconocido para mí– descubrieron una dimensión que hasta ese momento quizá no habían percibido –o, al menos, no con claridad– de esa producción que tanto les atraía, y consiguieron, imagino que por la familiaridad con el material, los mejores niveles de profundidad en el análisis aplicados a su selección.

Se trataba de un grupo que cursaba ya su segundo año (tercer o cuarto semestre) en la universidad, de modo que las exigencias podían ser mayores, y el ritmo más intenso, que cuando se trabaja en cursos introductorios. Los resultados, obviamente, son más profundos y organizados, más sistemáticos y críticos que en los niveles de bachillerato o primer ciclo de la universidad. El ritmo estaba marcado por lo menos un texto de lectura previa, asignado para cada período de clase –si eran dos o tres tenían una extensión algo menor a los textos habituales, que empezaban bordeando las cuarenta páginas, aunque con el

²⁹³ La lista de las películas que se les propuso se presenta como anexo segundo, al final de esta monografía.

desarrollo del curso fueran algo más extensos, hasta sesenta o setenta páginas– y una película que los estudiantes debían ver antes de cada dos períodos de clase –esto es, una película por semana²⁹⁴– para discutirla y usarla como objeto de reflexión a partir de los textos, de las lecturas.

6.4. Un curso remedial: ocho episodios largos

Un tercer caso fue un curso de tipo intensivo en el que trabajamos durante ocho sesiones, de cuatro períodos de clase consecutivos cada uno. Dirigido a egresados de psicología²⁹⁵ debía enfocarse en la Historia de la Filosofía y presentaba el desafío de mantener una cierta continuidad temática en medio de la necesaria variación de actividades durante los doscientos ochenta minutos de cada sesión, que se dividió en cuatro partes: presentación magistral del período, discusión sobre un texto (que los estudiantes debían haber leído previamente), presentación de fragmentos de una película (que se contrastaba con otra que los estudiantes tenían asignado ver antes de siete de las ocho clases –no cabía para la primera–) y diálogo de síntesis sobre el período tratado con miras a la elaboración individual de una reseña sobre lo abordado (que en la última clase se convirtió en el examen final, por lo que en esta sesión nos limitamos a un film). La secuencia fue la siguiente:

TEM A(S):	Lectura(s):	Películas:
La filosofía en la antigüedad clásica I	Platón, <i>La república</i> (fragmentos).	<i>300</i> (Snyder, 2006).
La filosofía en la antigüedad clásica II	Aristóteles, <i>Ética a Nicómaco</i> (fragmentos).	<i>Sócrates</i> (Rossellini, 1971). <i>Gladiador</i> (Scott, 2000)
El pensamiento medieval I	San Agustín, <i>Confesiones</i> (fragmentos).	<i>Agustín de Hipona</i> (Rossellini, 1972). <i>San Agustín</i> (Duguay, 2010).
El pensamiento medieval II	Santo Tomás de Aquino, <i>Suma contra gentiles</i>	<i>El nombre de la rosa</i> (Annaud, 1986).

²⁹⁴ Esto particularmente porque permitía que los estudiantes se organizaran para contar, durante el fin de semana, con el tiempo necesario para mirar el filme. Sin que estuviera previsto, esta disposición generó una dinámica interesante en el grupo, pues quienes vivían cerca o tenían un nivel de confianza –amistad– mayor empezaron a reunirse para ver juntos la película, con el consiguiente diálogo, la búsqueda de comprenderla mejor, etc. E incluso una cierta rivalidad, un sano afán de competir, entre esos núcleos más íntimos, para ver en cuál se lograba mejores resultados respecto de este aspecto del curso, y, así, tratar de integrar a quienes todavía preferían mirar las películas en su hogar...

²⁹⁵ No estoy seguro de si se trataba de un curso de tipo remedial porque el grupo no cursó Filosofía durante sus estudios regulares o de un curso de actualización por el tiempo transcurrido entre su egreso y el momento de la graduación pero no resulta relevante pues el planteamiento y las exigencias fueron iguales.

	(fragmentos).	<i>Un hombre para la eternidad</i> (Zinneman, 1966).
La filosofía en la modernidad preilustrada	Descartes, <i>Discurso del método</i> .	<i>Descartes</i> (Rossellini, 1974). <i>Blas Pascal</i> (Rossellini, 1972b).
La filosofía moderna desde la ilustración hasta Hegel	Kant, <i>Crítica de la razón práctica</i> (fragmentos).	<i>Los últimos días de Kant</i> (Collin, 1996). <i>A few good men (Algunos hombres buenos)</i> (Reiner, 1992).
La filosofía poshegeliana	Kierkegaard, <i>El concepto de la angustia</i> .	<i>El caballo de Turín</i> (Tarr y Hranitzky, 2011). <i>El lector</i> (Daldry, 2008).
La filosofía del siglo XX	Sigmund Freud, <i>El malestar de la cultura</i> .	<i>Freud, pasión secreta</i> (Huston, 1962).

Tabla 3: Secuencia de textos y filmes – Historia de la Filosofía

Autor: Juan Ponce Martínez

El elemento comparativo entre la presentación del período (y de los autores), los textos (en los casos de Agustín, Descartes, Kant y Freud, de manera más específica) y las películas fue el elemento más enriquecedor del aprendizaje y que mayor dinamia dio al curso. Los estudiantes sabían, como consecuencia de su formación profesional, sobre Freud, de ahí que fue preferible no elegir ni *La interpretación de los sueños* ni las *Cinco conferencias sobre psicoanálisis*, pero no tenían ninguna referencia en cuanto al filme sobre el padre del psicoanálisis.

El ejercicio de escuchar y seguir los diálogos, pese a su condición post universitaria, les resultó complicado. Valoraron más la orientación ética del curso que las preocupaciones de otro tipo –en ese sentido la aplicación de la ética kantiana y su sentido del deber al filme de Reiner– y la disciplina que suponía elaborar un acta personal con conclusiones y observaciones sobre el período tratado en cada sesión (que debía incluir referencias a los textos y filmes) tras la misma (se percataron inmediatamente de la conveniencia de no dejar pasar mucho tiempo entre la terminación de la sesión y el cumplimiento de esa tarea). Pese a que todos trabajaban, ningún estudiante se quejó por la carga de tareas (tres, fundamentalmente: leer un texto, ver una película y elaborar el acta) por semana –las sesiones tenían lugar los sábados–.

Quien, finalmente, evaluó el curso, se mostró bastante satisfecho por los conocimientos que adquirieron o refrescaron los estudiantes –un grupo pequeño– y su evaluación coincidió con la que los estudiantes aplicaron al profesor.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y, en particular, las redes sociales me han permitido mantener el contacto con varias personas que fueron alumnos míos durante estos cursos. Y es para mí muy importante, además de gratificante, la forma en que recuerdan, sobre todo a partir de las películas, los contenidos de lo que allí discutimos; la manera en que eso les permitió seguir aplicando tales conocimientos durante sus estudios y la perspectiva que les ha dado sobre la validez y utilidad de los mismos en su vida profesional (hay quienes –pocos, obviamente–, aunque sea en el nivel de la curiosidad, han seguido investigando sobre cierta línea de películas y/o en relación con determinados ejes temáticos).

6.5. Criterios de selección, metodologías de uso

*“Las ideas ya no se escriben en papel.
Se escriben en pantallas.”
(Prof. Amit Ray)²⁹⁶*

Se ha establecido que el enfoque de este trabajo se centra más en cómo usar películas para acompañar cursos de Filosofía que en cuáles películas usar; sin embargo, es posible dar algunas pautas sobre la forma en que se puede seleccionar filmes –más allá del interés que tengan para los estudiantes y el docente, o la pasión que despierten en ellos–.

En primer lugar se sugiere evitar los últimos estrenos, en particular si son muy exitosos: es difícil sustraerse del cúmulo de opiniones que se consignan sobre estas películas, que pueden constituirse en debates sobre su calidad artística o situarse en la corriente de la difusión y promoción comerciales y todo ello complica concentrarse en el enfoque en los detalles que hemos propuesto como inspiración para la abstracción, la conceptualización, la argumentación.

En segundo lugar conviene tener en cuenta que cuanto mayor sea el contenido académico, o de tipo intelectual, que tenga un filme²⁹⁷, una saga de películas o una serie de televisión, con

²⁹⁶ Citado en la contraportada del libro de Navajas Gómez de Aranda (2011). Amit Ray (n. 1960) es un filósofo y maestro de espiritualidad hindú; su frase, cuando quiso convencer al decano de su facultad –en la Universidad de Calcuta, presumimos– para usar en sus cursos *Los Simpson*. A propósito de este programa, véase la página veinte, notas 52 y 53; la página 93, nota 184, y la página 187 de este trabajo.

²⁹⁷ Se puede extrapolar a las producciones audiovisuales lo que Vargas Llosa indica para un “gran libro”: “Un requisito indispensable para que un libro me hechice, es que no sea demasiado simple, que exija de mí un esfuerzo

mayor naturalidad se impondrá una dinámica –por ejemplo, de escucha de argumentos o seguimiento de diálogos– que facilite superar lo mostrado a la vista para concentrarse en lo que exige una mayor concentración intelectual, lo que, además, contribuye a que el estudiante asuma con mayor conciencia, de un modo más profundo, su propia condición de espectador. En ese sentido parece más difícil avanzar hacia la concentración en los detalles argumentativos –de diálogos, voces y palabras– cuanto mayor sea la intensidad con que un filme apela a los sentidos, a las sensaciones y a las emociones.

IMDb proporciona suficiente información sobre las películas pero los criterios cuantitativos (las calificaciones otorgadas a los filmes) muestran bastante más sobre las tendencias del público que ahí opina que evaluaciones cualitativas (hay un indicador sobre la popularidad que refleja, allí mismo, un factor conexo con lo que acabamos de anotar): al enterarse sobre algún título, es muy útil ver qué podemos encontrar sobre él en ese sitio web antes de decidir si usarlo o no en cualquier curso.

Los premios que una producción haya obtenido son orientadores, pero lo son más cuanto menos involucrados con los circuitos comerciales estén: festivales independientes, premios de la crítica o del periodismo especializado pueden resultar más relevantes que los Premios de la Academia norteamericana.

Las producciones sobre filósofos no son abundantes: cualquiera de ellas resulta valiosa y se sugiere utilizarla, teniendo en cuenta solamente que sea adecuada para la edad de los estudiantes y convenga a algún momento (tema, unidad, clase) del curso. Estas producciones tienen la ventaja de que guardan una relación de correspondencia para confrontarlas de una manera más directa con textos filosóficos.

Otro criterio tiene que ver con esta posibilidad de comparación: películas basadas en textos escritos –y cuanto más breves estos, mejor– ofrecen una opción de ejercitar análisis comparativos, similar al que presentan textos que reflexionan sobre producciones audiovisuales.

Estas obras pueden ayudar a seleccionar películas: si se tiene acceso a alguna que hayamos considerado usar, vale la pena decidirse a hacerlo –incluir tal producción en el programa de la materia– precisamente porque el apoyo de la publicación resultará orientador,

intelectual para poder apreciarlo. Eso me ocurrió con las novelas de William Faulkner... Los primeros libros que leí de él –yo era estudiante– me planteaban muchas dificultades, pues no estaba familiarizado con esas alteraciones del tiempo y el empleo de varios narradores entrecruzados. Cuando entendí esas estructuras novelescas [*narrativas, podríamos decir, o filmicas*], se me abrió un horizonte y descubrí que esa complejidad no era gratuita sino la misma que tiene la vida humana.” (Vargas Llosa, 2015; p. 7; el añadido entre corchetes nos pertenece).

enriquecedor –más allá de lo positivamente llamativo y estimulante que pueda resultar para el estudiante saber que hay filósofos que se ocuparon de tales producciones.

Puede, pues, ser conveniente también recurrir a la producción bibliográfica: títulos como *Cien grandes películas de siempre*, de Cordelia Callas (EDIMAT, 2012), *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*, de Julio Acosta (GEDISA, 2015), o *1001 películas que se debe ver antes de morir*, de Steven J. Schneider (Casell Illustrated, 2003; primera traducción al español: Grijalbo, 2004) son, seguramente, tan útiles e iluminadores como la *Guía del cine*, de Carlos Aguilar (Cátedra, 2006)²⁹⁸.

Si se quiere cambiar de lugar, y aunque se concentra en carteles, afiches y promocionales, la obra editada por Rajesh Devraj, Edo Bouman y Paul Duncan, *El arte de Bollywood* –publicado por Editorial Taschen de Honk Kong en 2010– permite un cierto recorrido sobre las producciones que se concentran en Bombay y prefieren el idioma hindi. O se puede tomar los géneros: conocemos las obras de Xavier Pérez, *Películas clave del cine de espías*, y de Ricardo Aldarondo –con prólogo de Fernando Savater– *Películas clave del cine de aventuras*, ambas publicadas por el grupo Robin Book bajo el sello editorial de la colección Ma Non Troppo²⁹⁹.

Al valernos de un enfoque más temático, preferimos contar con el volumen editado por Cecilia O’Neill de la Fuente, *El derecho va al cine – Intersecciones entre la visión artística y la visión jurídica de los problemas sociales*, y con la obra que han dado a la imprenta Manuel Alcántara y Santiago Mariani, *La política va al cine*: los dieciocho estudios que incluye ésta, y los trece que trae aquella nos parecen muestran de qué manera profesionales en sus áreas pueden abordar películas y argumentar en torno a ellas³⁰⁰.

Hay también sitios web que se especializan en temas cinematográficos y en películas: *filmaffinity*, por ejemplo.

Sin embargo, ninguna reseña puede sustituir a la experiencia directa de ver una película y seleccionarla a partir de su contenido, mirando precisamente los elementos sobre los que se desea llamar la atención –aquellos que se ven útiles para acompañar textos y apoyar la enseñanza de la Filosofía.

Pues si se tiene presente cómo se usarán las películas (acompañadas por textos que los estudiantes deben leer, serán vistas por los jóvenes como tarea –y no en el aula, durante la clase, para lo que se destinan unos pocos minutos–) y para qué se las usa (fortalecer

²⁹⁸ El sitio web *Casadellibro.com* (recuperado 10-diciembre-2015) trae las referencias a estas cuatro obras, a su disponibilidad y una breve reseña de cada una.

²⁹⁹ El catálogo de obras sobre cine en *Grupo Robinbook*, recuperado 10-dic-2015.

³⁰⁰ Ambas publicadas en Lima por Universidad del Pacífico, la primera en 2013 y la otra en 2014.

capacidades discursivas mediante la atención a detalles que llegarán a aplicarse a momentos argumentativos) la selección no resulta complicada.

Los filmes están al servicio del curso, tal como se lo haya planificado. Una estrategia alternativa de planificación puede consistir precisamente en usar así, diferenciadamente, las películas; esto es, seleccionar de un modo más expreso aquellos filmes que más adecuados resulten para cada tema.

Otra, afin a las consideraciones sobre Kate Winslet que brotaron al realizar este trabajo³⁰¹, podría ser tomar un director –por el contenido de esta monografía tendría que haber sido el italiano Roberto Rossellini³⁰²–, un actor o una actriz para, a partir de comparaciones –en estos casos de las formas de representación (la estética de las actuaciones, si se quiere), en el primero las opciones son mucho más amplias– avanzar hacia las preguntas de tipo filosófico.

Una planificación de este tipo podría también centrarse en cierto tipo de películas, según alguna otra clasificación que se haya generado: quizá lo más relevante (y a lo que más contribuyen cierta clase de películas) es reforzar la capacidad de observar y mirar (por encima del ver), de conceptualizar, expresar, argumentar, cuestionar, y habilidades afines, propias del pensar. El desarrollo o fortalecimiento de estas capacidades seguro contribuye a superar las taras que Sartori considera nos ha impuesto lo audiovisual e *internáutico*³⁰³, según está presentado en la página 30 de este trabajo.

¿Cómo usarlas? Recapitulemos:

A partir de preguntas sobre detalles del universo que producciones audiovisuales muestran, se trata de que el estudiante escape de la dinámica de las imágenes que, sin embargo, constituyen su experiencia y servirán de soporte a los planteamientos, los cuestionamientos, las reflexiones y los argumentos que pueda formular. Estas preguntas pueden inicialmente referirse a cualquier producción audiovisual, y puede ser muy motivador, estimulante, que le enfrenten a alguna que sea de su interés.

³⁰¹ Y, como otras, se presentan en el anexo 7, que recoge preguntas complementarias y detalles adicionales que surgieron al revisar las producciones audiovisuales incluidas en esta disertación, para escribirla.

³⁰² El profesor Dennis Schutijser De Groot quizá elegiría a Woody Allen, por los cursos filosóficos que este director norteamericano –tan original en cuanto al sentido del humor– realizó. No hay que confundir al director italiano con el hijo que tuvo con Ingrid Bergman y del cual el sitio *Metacritic* tiene registradas dos producciones cinematográficas.

³⁰³ Con una simplificación: quien es capaz de distinguir una buena actuación de otra deficiente, o quien ha podido establecer a partir de ciertos datos precisos, la carga de violencia o el peso de lo religioso en un discurso fílmico, frente a la información que le proporciona la televisión, ¿no está capacitado, al menos, para discernirla, contrastarla, criticarla? Un buen uso de lo audiovisual –con buena planificación, metodología adecuada y rigurosas exigencias– sí puede contribuir a hacernos mejores... al menos en ese ámbito de lo discursivo.

En ese sentido, invitar a los estudiantes a clasificar lo que ven, a ensayar sus propias clasificaciones, y, dentro de cada texto, discurso o universo filmico, a encontrar referencias a personajes históricos, a autores, intelectuales o pensadores, a artistas o líderes políticos, a personalidades del ámbito religioso, entre otras opciones –referencias que primero serán seguramente menciones concretas pero luego pueden ser alusiones– puede ser un segundo paso para ese trascender lo que originalmente solo vieron de paso –un ejercicio de atención– y tener un dato concreto que, además, puede servir de punto de partida para una cierta investigación.

Un tercer paso puede consistir en que se percaten, incluso mediante un inventario de momentos (escenas, tomas) del discurso filmico, de ciertas formas de presentación o de representación de personajes, entornos, historias, relaciones, objetos, etc. pues inventarios de este tipo podrían permitirles evaluar cualquiera de esos aspectos desde una inicial toma de postura frente a los mismos –posición que exigirá la formulación de argumentos y mostrará los problemas (las debilidades o inconsistencias) que probablemente tenga y, por lo mismo, llevará a intentar reflexionar más sobre el tema, momento o proceso en el cual la ayuda de la filosofía, o de los filósofos, muy probablemente les salga al encuentro.

Sin afán de exhaustividad, a modo de posibilidades, esta técnica de inventario puede aplicarse, por ejemplo, a:

- Momentos que incluyen un factor religioso: ¿cómo se presenta la religión, cómo sus prácticas, a sus ministros, los lugares –templos–, la oración? En la primera temporada de *Prison Break*, Michael y Lincoln tendrán algunas conversaciones en la capilla de la cárcel, y Lincoln –igual que David Gale– recibirá la visita del pastor. O la ausencia de la religión y lo religioso en la producción.
- El consumo de drogas ‘duras’ (en particular, cocaína y heroína) –un aspecto que ciertas producciones hacen pensar se está banalizando... lo que resulta curioso frente a cierta exclusión del cigarrillo (sobre todo) y del licor en los filmes–: ¿se habla sobre eso, se lo menciona, y cómo, en qué sentido? ¿Se muestra a personajes consumiendo drogas, o bajo el efecto de las drogas? En ambos casos, ¿con qué frecuencia?
- Instancias sexualmente explícitas –inventarios mejores que los que nosotros hemos realizado–: desnudos, masturbación, relaciones sexuales, ¿cuánto, cuándo y cómo se muestran, o insinúan? ¿Qué sentido tienen dentro del universo del filme?
- Presencia de la violencia –y no solo de las armas, según se vio a propósito de *Prison Break*–: tipos de violencia; frecuencia y duración de los momentos violentos (amenazas, golpes, armas,...) ¿Quién(es) la ejercen? ¿Contra quién(es) se ejerce?

- Representación del otro, del distante, del distinto, del extranjero (que también puede ser sirviente, trabajador, mujer) y de los ‘otros’ lugares, los de fuera: ¿cómo son mirados y expuestos? O su ausencia...
- Instrumentos de la técnica y la tecnología (de las TIC, por decir algo): ¿cuán necesarios se toman en el universo del filme? ¿Cómo son presentados, con qué sentido? ¿Qué función cumplen en la historia y en las relaciones entre los personajes?
- Animales, entornos (paisajes, la naturaleza, el campo, la ciudad, el mar...): ¿cómo son presentados? ¿Con qué frecuencia, con qué sentido?
- La alimentación, los alimentos: ¿cuáles, cuán abundantes, dónde? ¿Hay, quizá, desperdicio?
- Diálogos y argumentos; reflexiones e ideas... El humor.

La reconstrucción de la temporalidad, la reubicación de la espacialidad y el análisis de personajes y personalidades, de tramas e historias, de relaciones e interacciones contribuyen a que el estudiante sea un vidente más crítico –y, en ese sentido, mejor o más profundo–, lo que le ayudará a que incluso el tiempo de ocio en el que se distrae con videos o producciones audiovisuales se vaya convirtiendo en un tiempo de calidad también por la misma selección de lo que elija o escoja consumir y le permitirá, en los cursos filosóficos, concentrarse en los momentos argumentativos –en aquellos cuando los personajes exponen argumentos, que se tornan más abundantes, intensos y extensos en las producciones que recrean algo de la vida y el pensamiento de algún filósofo–.

Estamos inmersos en una realidad en la que las producciones audiovisuales nos resultan inevitables: nada mejor que asumirlas para las tareas educativas y dentro de la reflexión filosófica.

***“No es posible conocer la realidad
ni pensar nuestro tiempo si se sigue creyendo
que el mundo real es algo distinto, e independiente,
de la red de mundos que nos presentan las obras de ficción.”***

(Simone Regazzoni)

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

*“Yahveh Dios hizo brotar del suelo toda clase de árboles
deleitosos a la vista ...
Y Yahveh Dios formó del suelo todos los animales del campo
y todas las aves del cielo y los llevó ante el hombre para ver
cómo los llamaba, y para que cada ser viviente tuviese
el nombre que el hombre le diera. El hombre puso nombre
a todos los ganados, a las aves del cielo y a todos los animales...”
(Gen 2: 9, 19–20)*

En este trabajo se han abordado algunas cuestiones relativas a la enseñanza de la Filosofía, y se ha tratado de hacerlo de una forma didáctica, por lo cual puede leerse como un curso con una frecuencia de dos períodos de clase por semana y una duración de catorce semanas, para cada una de las cuales se tuvo asignada, como tarea, ver al menos una película, en torno a la que se formularon algunas preguntas.

Este estudio, además, ha adoptado y, sobre todo, ha ejemplificado³⁰⁴ –quizá con exceso de detalles, en todo caso de la manera más clara, completa y concreta que hemos podido usar– una metodología³⁰⁵ que busca ayudar al estudiante a recuperar o fortalecer sus capacidades de abstracción, de conceptualización y de elaboración discursiva, reflexiva y argumentativa: destrezas o habilidades necesarias para abordar la filosofía sea en su historia, sea en sus grandes temas, sea en los planteamientos de autores –o en cualquier forma de combinar estos tres elementos–.

Hemos mostrado que hay producciones audiovisuales que versan sobre filósofos o sobre cuestiones filosóficas, producciones frente a las cuales las preguntas sobre lo sucedido o lo hecho no tienen relevancia ni, probablemente, pertinencia frente al peso de

³⁰⁴ Y el lector habrá notado que en el proceso de construcción de ejemplos los que se presentaron en el capítulo dos y corresponden al primer grupo de películas según la clasificación presentada en la gráfica 2 (p.16) del capítulo uno tuvieron una mayor intervención respecto de detalles que los posteriores, al punto que, para la mayoría de filmes del capítulo tres, se renunció a esa práctica –también porque, como se ha reiterado, en estos filmes ‘expresa y hasta académicamente filosóficos’ los conceptos, las ideas, los argumentos y las reflexiones se imponen a la trama o historia: es mucho más importante lo que se dice o expresa que lo que pasa, acontece o sucede–.

³⁰⁵ Más allá de que, como algo más bien marginal y anecdótico, recoge varias experiencias singulares que se han propuesto o usado, durante distintos cursos de Filosofía, con diversos grupos, que trataron de motivar a los estudiantes para abordar con más entusiasmo la asignatura, hacer más agradable y accesible su aprendizaje y proporcionarles algún elemento diferente, quizá original, sea para que inicien su recorrido, sea para que lo sostengan y/o culminen, con la visión de una cierta vitalidad, actualidad e incluso (de ser posible) cercanía de lo filosófico.

lo dicho, lo expresado, lo discutido, lo argumentado o lo pensado³⁰⁶. Son producciones, concluimos, con las que el docente puede acompañar los textos de los filósofos, o sobre los filósofos, o que abordan cuestiones filosóficas, para reforzar el aprendizaje de la filosofía –más todavía si sus estudiantes han aprendido, al usar la metodología propuesta, a enfrentarse con lo audiovisual (incluso mediante la actividad lúdica de pausar, retroceder, repetir) como con un texto o discurso (a tratar un filme como una creación que se puede abordar de diversas maneras y desde distintos ángulos, aprender a citarlo académicamente). Habilidad que podría llevarles a preguntarse incluso sobre la naturaleza de lo audiovisual, por lo que nuestra recomendación es usar estos filmes y aplicar tal metodología.

Han aparecido dificultades u objeciones para el uso de producciones audiovisuales como acompañamiento a la enseñanza de la filosofía. Pero entre las ventajas se ha destacado también la posibilidad de que este acompañamiento vincule el hogar –la familia, el entorno familiar o íntimo, cotidiano– del estudiante con su quehacer académico, lo que, concluimos, puede ayudar a superar una suerte de ruptura esquizofrénica entre la escuela (en su sentido más general) y el hogar, y también entre la ‘escuela divertida’ y la ‘escuela aburrida’³⁰⁷, deducción que refuerza nuestra recomendación respecto del uso de dichas producciones y la metodología para usarlas.

Se impone, como conclusión, el hecho de que leer discursos audiovisuales con la mirada atenta a los detalles y, en particular, a los momentos filmico-argumentativos requiere una dedicación y un esfuerzo –tiempo y concentración, si se prefiere– que lo convierten en un trabajo complicado, en una tarea exigente. Por tal razón, la metodología propuesta implica una dedicación intensa previa a cada curso y a cada clase: se recomienda preverlo pues, por encima del lúdico pausar, retroceder, adelantar y volver a ver, la formulación de las preguntas adecuadas –lo más exactas y pertinentes que sea posible- no parece compatible ni con la improvisación ni con la rapidez (que suelen desembocar en la superficialidad).

En este sentido, otra sugerencia podría ser recurrir a trabajos colectivos sobre producciones audiovisuales, como lo son los volúmenes de las colecciones de Open Court y de Blackwell que se han mencionado en esta disertación: llegar a producir textos de ese tipo

³⁰⁶ Aquí otro criterio para distinguir las mayores, o mejores, posibilidades de aplicación de una producción audiovisual: cuanto mayor sea la presencia de lo sensorial o sensitivo, y de lo emocional o emotivo, más complicado resultará desentrañar lo filosófico –que es, de hecho e inevitablemente, intelectual– del universo filmico. Conviene, pues, analizar –y se lo puede hacer también en forma de inventario– la presencia de esos elementos.

³⁰⁷ Sartori, 1998, p. 37. La primera, la divertida, es, para este autor, la televisión.

permitiría también recuperar algo que se vivió con una de las obras fundacionales en cuanto a estudios sobre el pensamiento ecuatoriano (Freile Granizo, Guerra Bravo y Paladines Escudero, 1978) con un espíritu que, además, inspiró una colección decisiva en el área, la Biblioteca Básica del Pensamiento Ecuatoriano publicada por el Banco Central del Ecuador. Así como hemos recomendado localizar textos académicos sobre producciones audiovisuales que sean del interés de los estudiantes, se puede sugerir usar la metodología de producir trabajos similares a los colectivos que se acaban de citar como un mecanismo de evaluación, o un componente para evaluar, el fruto que los alumnos han obtenido de su curso de Filosofía; cabe insistir en la recomendación de prestar atención a las cuestiones tecnológicas relativas a la reproducción de producciones audiovisuales en el aula.

No se ha exigido que los estudiantes aborden cuestiones referentes a técnicas cinematográficas –ni a historia del cine, por ejemplo, o a directores, productores, actores y actrices, guionistas, bandas musicales y sonoras, etc.– aunque, concluimos, tampoco se debe ni renunciar a eventualmente formular alguna pregunta desde esa óptica (algunos de los ejemplos aquí expuestos muestran cuán relevantes pueden ser) ni desalentar a quien decida incursionar en esa senda, por lo que no recomendamos tal renuncia: ¡no en vano universidades ecuatorianas, hoy, ofrecen la carrera de cine –un gran salto respecto de la anterior oferta, relativa a producciones multimedia! Y se ha visto que hay, en nuestro medio, una actividad creciente en el campo del cine³⁰⁸.

Se ha visto que es probable que cada estudiante encuentre, entre obras filosóficas que se refieren a películas, series o programas de televisión, una que aborde aquella producción que a él le interesa. En todo caso, los que abordan, por ejemplo, personajes que ya nos resultan inevitables (los Simpson, Harry Potter, Spider-Man o Batman) pueden ser un buen respaldo para el docente y seguramente resultará llamativo y estimulante para el estudiante que en el ámbito de la filosofía haya quienes se ocupen de eso, por lo que se recomienda, con entusiasmo, acudir a tales obras.

De esta manera, concluimos, se confirma el sentido positivo de acompañar con películas la enseñanza de la filosofía, aunque conviene analizar la mejor forma de usar los filmes.

Metodológicamente sugerimos no empezar con cuestiones relativas a aquello de lo que trata cualquier filme (y menos aun sobre si fue del agrado, o no, del estudiante) sino, según acabamos de resumir, empezar con otras preguntas, de mayor detalle, que ayuden al estudiante a mirar más detenidamente el universo fílmico; aconsejamos recurrir a algún

³⁰⁸ También producción académica alrededor del cine, como lo muestra el anexo 3 de este trabajo.

volumen relativo a teorías sobre el cine para elegir un enfoque o perspectiva que permita dotar de cierta unidad a las lecturas de las producciones audiovisuales; nos parece conveniente, sobre todo en el nivel de bachillerato y primer año de universidad, elegir dos o tres cuestiones éticas, vinculadas a esa perspectiva, para contribuir a abordar tales producciones con una sana continuidad; encontramos preferible seleccionar, para el uso en el aula, durante un período de clase, pasajes relevantes de la producción que se abordará³⁰⁹ –verla habrá sido asignada como tarea previa a la clase, lo que nos parece mejor que proyectarla completa durante un período o una sucesión de períodos– y que no deberían tomar más de un quince por ciento del tiempo útil del período o sesión de clase.

Conviene tener en cuenta que es mejor preguntar al estudiante, y esperar y escuchar su respuesta, antes de dar explicaciones. E incluso es probable que los estudiantes puedan sugerir producciones audiovisuales útiles para abordar alguno de los temas que el programa de la materia les ha anticipado se tratarán durante el curso. En todo caso, por lo menos para proyectos personales o tareas individuales, puede convenir que usen alguna producción con la que estén familiarizados, o les resulte interesante o atractiva.

Pero hay que mantener también el compromiso académico del estudiante, quien debe responder a las exigencias propias del curso. Por ello, sin sacrificar ese giro de originalidad lúdica, de apertura a mundos distintos mucho más allá del aula, lo más razonable es que las películas asignadas ocupen un lugar o tengan un peso, un porcentaje, en la evaluación del curso –como lo tienen los textos de lectura que el estudiante ha debido enfrentar–. Hay varios mecanismos para esto: el estudiante debe estar en capacidad de presentar la película a sus compañeros, o debe poder responder alguna(s) pregunta(s) del profesor sobre la misma, o entregará un trabajo escrito sobre ella, o, en los exámenes, la analizará desde un cierto punto de vista, o realizará un ensayo final de tipo comparativo, etc. Se debe evitar tanto el exceso de detalle –no es necesario referirse al color de un vestido, o de una habitación, en un momento determinado del filme para tener la seguridad de que el estudiante lo vio³¹⁰– como una vaguedad muy amplia en la

³⁰⁹ Y asegurarse de que esa producción puede ser reproducida en el aula –que el hardware y el software son adecuados para reproducirla–. La experiencia nos ha mostrado que incluso entre dos películas, o dos temporadas de una serie, adquiridas al mismo tiempo y al mismo proveedor, una corre muy bien en determinado equipo y con un programa, pero la otra no.

³¹⁰ Si bien tanto el vestuario como las características de una habitación pueden ser relevantes al momento de analizar la mirada sobre el otro –respecto de la mujer, el niño, el anciano o el sirviente, por mencionar algunas posibilidades– o el grado de libertad –al menos en cuanto opuesta a control y vigilancia– con el que los personajes se desenvuelven.

que el elemento que le permitió al estudiante familiarizarse con la película, o acercarse a ella, fue alguna de las tantas síntesis, resúmenes y comentarios disponibles en internet.

Resultaría muy positivo el usar producciones nacionales³¹¹ tanto para acompañar la enseñanza de la filosofía –pues, seguro, como otras, ¡como todas!, tienen un contenido filosófico y la ventaja de esa cercanía de lo connacional–, y también analizarlas para producir estudios al estilo de esas recién mencionadas colecciones publicadas por Blackwell y Open Court, que ya habían aparecido en la requisita bibliográfica reseñada en el primer capítulo de este estudio.

Todo este uso de las películas es posible, obviamente, gracias a la familiaridad con las mismas que, en un principio, la vimos debida a la gran cantidad de copias de las películas, y de locales que las venden, en nuestro medio. Sin embargo la tecnología e internet nos proporcionan cada vez más otras opciones para ver películas o series. *Netflix*® parece haber sido una opción pionera pero hoy se cuenta con muchas más opciones, algunas de ellas gratuitas, y hay quienes han considerado que estas opciones podrían complicar la presencia de dichas copias y tales negocios en nuestro medio.

A pesar de que, hoy por hoy, cada año solamente los cinco países con mayor producción de largometrajes (India, Nigeria, Estados Unidos, Japón y China) presentan, en promedio, más de 3250 filmes (Salgado, 2014, recuperado 9-diciembre-2015; cita en su apoyo a ChartsBin Statistics collector team 2009, 2009, que recoge cifras de 2007, 2008 y 2009) al año, lo que muestra tanto la fuerza de lo audiovisual como la dinámica con la que puede cambiar el espectro de películas que podemos usar –y por eso nuestra invitación a no enfocarnos principalmente en qué películas usar³¹² (y ni siquiera en por qué usar esas y no otras, por qué preferir algunas) de modo que ni siquiera hemos renunciado a las tan criticadas y cuestionadas producciones de Hollywood (y, por el contrario, nos parece que mostrar de qué manera esos filmes –mucho más comerciales, si se quiere– pueden ser usados con fines pedagógicos y didácticos)– sino, mejor, en cómo usarlas, vale la pena reseñar otras estrategias con las que se podrían diseñar o planificar en los que se acompañe con películas la enseñanza de la Filosofía.

De este modo nos parece haber respondido afirmativamente a las cuestiones sobre la posibilidad de usar películas para acompañar la enseñanza de la filosofía –sí: es posible hacerlo–, sobre la conveniencia de usarlas –sí: es conveniente usarlas porque son parte de

³¹¹ Entre las treinta monografías que el anexo 3 incluye, hay varias que se refieren a películas ecuatorianas.

³¹² Según declaramos en la nota diez, página tres (introducción), de este trabajo.

nuestro entorno, del mundo que habitamos–, sobre la utilidad de dicho uso –sí, es útil usarlas, se recomienda hacerlo porque (1) a partir de ellas, sobre todo si nos concentramos en los detalles, recuperamos capacidades discursivas, y (2) pueden compararse con textos filosóficos–, así como a las preguntas sobre qué películas usar y la forma de usarlas.

* “*¿Me sugiere algo más...?...*”

El modo en que las películas están presentes en nuestro medio nos pone en contacto con personas –propietarios y dependientes de almacenes– que han desarrollado un cierto conocimiento y la capacidad de sugerir filmes a partir de los intereses de sus clientes. Sobre todo frente a algún paquete promocional estarán en capacidad de sugerirle la quinta película –la que usted se llevará a más bajo precio, o gratis– que acompañará con armonía y afinidad las otras cuatro que usted eligió.

De nuestra parte podemos volver –siempre regresaremos– a librerías y bibliotecas para sugerir algo más con lo que enriquecer un curso de Filosofía.

Esta monografía incluye algunas referencias a la obra de Enrique Martínez–Salanova Sánchez (2002): se trata de un libro que proporciona orientaciones útiles e importantes para el uso del cine en las aulas –si bien enfocado más bien en una motivación para el aprendizaje del cine–, con un diseño muy didáctico (varios ejes transversales) y el conocimiento de un especialista –por ejemplo, en sus aportes para precisar el vocabulario (una terminología) relativa al cine y las películas³¹³–. Aunque no sea indispensable para explotar mejor las posibilidades de acompañar con películas la enseñanza de filosofía, ciertamente amplía el horizonte de un ejercicio así. Incluye reseñas de varios filmes.

Con formato de cómic, ese tipo de presentación que tanta relación tiene con el cine y la imagen³¹⁴, la colección *Para principiantes* de la editorial argentina Era Naciente –y su distribuidora, Longseller– ha presentado, en español, más de treinta libros agrupados bajo el tema “Filosofía” –Platón y Aristóteles, Deleuze y Descartes, Hegel y Zizék, Filosofía política y Epistemología, entre otros³¹⁵: obras que facilitan a los jóvenes estudiantes

³¹³ Uno de los aspectos propios de lo que podríamos llamar “cultura cinematográfica”: un lenguaje, si se quiere, característico del mundo del cine. Si se cuenta con estos términos, hay conceptos, abstracciones, definiciones, precisiones, etc.

³¹⁴ Dos ejemplos: el indicado en la página diecinueve (notas 48 y 51) de este trabajo y la referencia en la página 83, nota 169. Valiosos elementos sobre este tipo de producciones culturales en la tesis de Luis Alejandro Ponce incluida en la bibliografía.

³¹⁵ La lista en *Editorial Era Naciente*, recuperado 10-diciembre-2015.

empezar a reflexionar sobre las cuestiones filosóficas y pueden formar parte de los textos que se ven acompañados por películas, según la propuesta aquí reseñada. La de estas obras es educativa, como se precisa en la *Guía para docentes* (Editorial Era Naciente – *Docentes*, recuperado 10-diciembre-2015).

Uno de los hilos conductores de este texto ha sido el referente a la mirada sobre el otro; una de las bases para adoptarlo fue la teoría feminista, y en tres producciones nos hemos concentrado en la visión sobre la mujer, respecto de la cual se puede consultar también los cinco estudios que Fanni Muñoz y Cecilia Esparza recogen en el tomito *La mujer es aún lo otro – Actualidad y política en el pensamiento de Simone de Beauvoir*, incluido en nuestra bibliografía.

Ese tema nos guió tanto como la problemática de la violencia, en torno a la cual resulta iluminador el trabajo de Rosa Julián Gonzales sobre la violencia en el discurso cinematográfico que trae análisis, desde ese punto de vista, sobre seis filmes. Está citado en nuestra bibliografía

Víctor J. Krebs, nacido en Lima en 1957³¹⁶, ha sido caracterizado como un “filósofo pop peruano” (Canal J Perú, 2015 y chinndelacruz, 2012, recuperados 10-diciembre-2015) y hace pocos meses presentó su obra *La imaginación pornográfica. Contra el escepticismo en la cultura*³¹⁷ que está dedicada a Stanley Louis Cavell³¹⁸, pensador inevitable en el recorrido bibliográfico –aquella requisita– con que empezó el cuerpo (capítulo uno) de esta disertación, y un nombre adecuado para cerrarla.

Pues aunque no estemos seguros de que el cine pueda hacernos mejores, esperamos haber mostrado que sí podemos tener mucha confianza en que puede hacer mejores –y no solo más agradables: también más intensos y profundos, más vivenciales y exigentes– nuestros cursos de Filosofía, que alguna luz diferente arrojarán sobre las vidas de jóvenes estudiantes, o las modificarán por lo menos en el sentido de que mejorarán sus capacidades de conceptualización, de abstracción, discursivas.

³¹⁶ Es docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú y realizó sus estudios de especialización en las universidades de Notre Dame y de Vanderbilt (Nashville) en los Estados Unidos de América.

³¹⁷ Publicada por Antares Cultura y Desarrollo y Lápix Editores S.A.C. de Lima en 2014.

³¹⁸ Sobre el cual, por proponer tres ejemplos, puede verse Lastra, 2009; Del Porte Azkárate, 2003; y Pérez Chico, 2003. El último autor citado es, hoy, docente en la Universidad de Zaragoza.

REFERENCIAS

- Abelenda, F. (2009). *¡Lacan en Hollywood!* Recuperado el 6 de febrero de 2013, de *Ética y cine*: <http://www.eticaycine.org/La-vida-de-David-Gale>
- Adjukiewicz, K. (2006). *Introducción a la filosofía: epistemología y metafísica* (5a. ed.). Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Agoglia, R. M. (1979). *Sentido y trayectoria de la filosofía moderna*. Quito, Ecuador: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador EDIPUCE.
- Aguayo Zambrano, R. (24 de noviembre de 2005). *Dos caras en la defensa de los derechos de autor*. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de *Revista Judicial derechoecuador.com*: http://www.derechoecuador.com/index.php?option=com_content&task=view&id=2454&Itemid=426
- Allen, R. C., & Gomery, D. (1995). *Teoría y práctica de la historia del cine*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Álvarez, F., & Lázaga, A. (2009). *The life of David Gale - Recreación de escena*. Recuperado el 6 de febrero de 2013, de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=d9ManubN5c>
- Amadori, L. C. (Dirección). (1964). *El señor de La Salle* [Película].
- Anacfs. (6 de abril de 2011). *Crónica: quieren legalizarse*. Recuperado el 9 de mayo de 2013, de *metroecuador*: <http://www.metroecuador.com.ec/11576-quieren-legalizarse.html>
- Angulo Benavidez, A. (23 de abril de 2015). *El rastro nazi en Ecuador*. *Vistazo* (1144), 44-46.
- ASU Arizona State University. (s.f.). *Mulvey VisualPleasure*. Recuperado el 31 de marzo de 2015, de *ASU Arizona State University*: <http://www.asu.edu/courses/fms504/total-readings/mulvey-visualpleasure.pdf>
- Ayarza, J. J., & Borja, C. (s.f.). *Matrimonio infantil - La práctica de los matrimonios concertados y/o forzados que involucran a niños*. Recuperado el 25 de junio de 2014, de *Humanium - Juntos por los derechos del niño*: <http://www.humanium.org/es/matrimonio-infantil/>
- Barnes & Noble*. (26 de marzo de 2015). Obtenido de www.barnesandnoble.com/s/?series_id=6012346&view=list
- Bassham, G. (2010). *The Ultimate Harry Potter and Philosophy: Hogwarts for Muggles*. Hoboken (NJ), U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Beccaria, C. (1984). *De los delitos y las penas*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Bueno, G. (1993). *¿Qué significa "cine religioso"? El Basilisco - Revista de filosofía, ciencias humanas, teoría de la ciencia y de la cultura* (15 - 2a. época), 15-28.
- Calabaza. (s.f.). *AlohaCríticón - Cine, música y literatura*. Recuperado el 5 de abril de 2015, de <http://www.alohacriticon.com/elcriticon/article2700.html?topic=4>
- Calviño, J. A. (19 de septiembre de 2014). *Cine y literatura | La otra literatura*. Recuperado el 1 de abril de 2015, de *El blog de Julio Alejandro Calviño*: <http://julioalejandre.com/2014/09/19/el-nombre-de-la-rosa/>
- Campbell, T. (2007). *Siete teorías de la sociedad* (7a. ed.). Madrid, España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.).

- Canal ECYD. (31 de agosto de 2012). *Sobre Fe Indiana Jones*. Recuperado el 14 de noviembre de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=TaF9JCbUmD0>
- Canal J Perú. (octubre de 2015). *Backstage: Retrato de Victor Krebs*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de **Canal J Perú**: <http://canalj.pe/vimeo-video/backstage-17-retrato-victor-krebs/>
- Carmona, R. (1993). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, España: Ediciones Cátedra S.A.
- Casadellibro.com. (s.f.). *Casadellibro.com*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de www.casadellibro.com
- Casetti, F. (2010). *Teorías del cine* (4a. ed.). Madrid, España: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya S.A.).
- Cátedra Alfonso Reyes. (31 de octubre de 2013). *G. SARTORI - Medios de comunicación, información y decisiones públicas: un reto para la democracia*. Recuperado el 28 de noviembre de 2015, de **YouTube**: https://www.youtube.com/watch?v=xV_5Yb6FvIk
- Cavell, S. (1979). *The World Viewed - Reflections on the Ontology of Film* (2a. ed.). Cambridge (MA), U.S.A.: Harvard University Press.
- Cavell, S. (1984). *Pursuits of Happiness - The Hollywood Comedy of Remarriage*. Cambridge (MA), U.S.A.: Harvard University Press.
- Cavell, S. (1996). *Contesting Tears: The Melodrama of the Unknown Woman*. Chicago, U.S.A.: Chicago University Press.
- Cavell, S. (2008). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Cejudo Borrega, E. (9 de diciembre de 2009). *El nombre de la rosa*. Recuperado el 1 de abril de 2015, de **Centro de Comunicación y Pedagogía**: <http://www.centrocp.com/el-nombre-de-la-rosa/>
- Céliz, H. (29 de mayo de 2009). *Un café para Platón - Fernando Ubierto*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=Al6Sr1KPVws>
- Centro de Estudios Clásicos - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (1995). *El ver y el oír en el mundo clásico*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Centro virtual de conocimiento para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas. (2012). *Definición de matrimonio forzado y de niños*. Recuperado el 25 de junio de 2014, de **ONU Mujeres**: <http://www.endvawnow.org/es/articulos/614-definicion-de-matrimonio-forzado-y-de-ninos.html>
- ChartsBin Statistics collector team 2009. (2009). *ChartsBin*. Obtenido de <http://chartsbin.com/view/pu4>
- chinndelacruzl. (septiembre de 2012). *Victor Krebs de pequeño quería ser santo*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de **chinndelacruzl**: <https://chinndelacruzl.wordpress.com/2012/09/14/victor-krebs-de-pequeno-queria-ser-santo/>
- CineRam. (22 de julio de 2015). *Defending "David Gale"*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=7a-DPvAuIag>
- Clubdelecturasr.com. (s.f.). *Bernhard Schlink - El lector - Traducción de joan parra contrerasClub de Lectura de Santa Rosalía*. Recuperado el 1 de mayo de 2015, de **Club de Lectura de Santa Rosalía**: http://clubdelecturasr.com/literatura/el_lector_schlink_bernhard.pdf
- Daldry, S. (Dirección). (2008). *The reader* [Película].
- Degustibus42. (18 de septiembre de 2011). *Kevin spacey drunk on socrates*. Recuperado el 6 de febrero de 2013, de **YouTube**: https://www.youtube.com/watch?v=_SDV64Bzq3c
- Del Percio, E. (2001). *Tiempos modernos - Una teoría de la dominación*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Altamira.

- Del Porte Azkárate, M. (2003). *La voz de la filosofía, Stanley Cavell [reseña de] Un tono de filosofía, ejercicios autobiográficos. Laguna - Revista de filosofía.*
- Demóstenes. (2004). *Discursos.* México D.F.: Editorial Porrúa, S.A. de C.V.
- Dreyer, C. T. (Dirección). (1955). *Ordet - La palabra* [Película].
- Ecuador Noticias. (enero de 2011). *SRI registra miles de locales de venta de Dvd Ecuador Noticias.* Recuperado el 11 de mayo de 2013, de *Ecuador Noticias*: <http://ecuadorecuadoriano.blogspot.com/2011/01/sri-registra-miles-de-locales-de.html>
- Editorial Era Naciente - Docentes. (s.f.). *Libros para principiantes.* Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de *Principiantes para docentes*: <http://www.parapincipiantes.com/html/docentes.shtml>
- Editorial Era Naciente. (s.f.). *Libros para principiantes.* Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de <http://www.parapincipiantes.com/html/filosofia.shtml>
- El puercoespín. (20 de julio de 2011). *Best-sellers: los libros más vendidos de todos los tiempos.* Recuperado el 18 de mayo de 2013, de *El puerco espín*: <http://www.elpuercoespín.com.ar/2011/07/20/best-sellers-los-libros-mas-vendidos-de-todos-los-tiempos/>
- ElektroLogos. (19 de agosto de 2011). *Confronto tra Pascal e Cartesio.* Recuperado el 7 de mayo de 2015, de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=6pLwNMWN2KI>
- Espinosa Pólit, A. S. (1947). *Dieciocho clases de literatura.* Quito, Ecuador: Editorial Fray Jodoco Ricke.
- Espinosa Pólit, A. S. (1954). *Temas ecuatorianos.* Quito, Ecuador: Editorial Clásica.
- Falzon, C. (2002). *Philosophy goes to the Movies. An introduction to philosophy.* Londres, U.K.: Taylor & Francis e-Library.
- Felluga, D., & Gordon, A. (2005). *Matrix: ¿paradigma del postmodernismo o afectación intelectual?* En G. Yeffeth, *Tomar la pastilla roja: ciencia, filosofía y religión en Matrix.* Barcelona, España: Ediciones Obelisco S.L.
- Fernández Castro, S. (2005). *Universidade de Santiago de Compostela USC.* Recuperado el 1 de mayo de 2015, de *Minerva - Repositorio Institucional da USC*: <http://hdl.handle.net/10347/5769>
- Ferrater Mora, J. (1999). *Diccionario de filosofía - Nueva edición actualizada por la Cátedra Ferrater Mora bajo la dirección de Josep-María Terricabras.* Barcelona, España: Editorial Ariel S.A.
- festivaldevinachile. (3 de mayo de 2012). *Festival de Viña 1976, Manolo Galván, Madre Hoy No Me Levanto.* Recuperado el 14 de mayo de 2015, de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=hOm159k4iZM>
- Fichte, J. G. (1984). *Discursos a la nación alemana.* Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Filósoblog. (13 de junio de 2011). *Cine filosófico.* Recuperado el 30 de enero de 2014, de *Filósoblog*: <http://filosoblog.com/filosofia-y-ciudadania/cine-y-filosofia/cine-filosofico/>
- Fina Sanglas, O. (1978). *Gigantes de la filosofía.* Barcelona, España: Editorial Bruguera.
- Franco, F. M. (29 de Mayo de 2008). *El bosque de los hombres libro.* Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=0sHcFIFmJ60>
- Freile Granizo, C., Guera Bravo, S., y Paladines Escudero, C. (1978). *Espejo: conciencia crítica de su tiempo.* Quito: Centro de Publicaciones Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Gaarder, J. (1993). *El mundo de Sofía - Novela sobre la historia de la filosofía.* Madrid, España: Ediciones Siruelo.

- Gastaldi, I. F., & Perelló, J. (1989). *Sexualidad - Una educación sico-sexual centrada en la persona*. Quito, Ecuador: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador EDIPUCE.
- geofront88. (24 de septiembre de 2006). *Cat Stevens - Where Do The Childern Play (live)*. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=C2rDp6FnbP0>
- Gilson, É. (1952). *El espíritu de la filosofía medieval*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Gómez, C. I. (s.f.). *Señales de violencia en la pareja*. Recuperado el 10 de abril de 2015, de **Familias.com**: <http://familias.com/matrimonio/senales-de-violencia-en-la-pareja?Miriam>
- Gómez, S. M. (1991). *Didáctica de la filosofía*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás USTA.
- González Álvarez, Á. (1982). *Manual de historia de la filosofía*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Grupo Robinbook. (s.f.). *Ma non troppo*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de **Robin Book - Redbook ediciones**: http://www.robinbook.com/sello/libros_coleccion/pagina/2/id_sello/4/id_coleccion/145
- Guarner, J. L. (2006). *Roberto Rossellini*. Madrid: Fundamedios.
- Guinarte, M. (27 de agosto de 2007). *JOAN MANUEL SERRAT - Para la libertad (completo)*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=grdTe5IZqkY>
- Gustavson, E. (Dirección). (1999). *El mundo de Sofía (Sofies Verden / Sofies Welt)* [Película].
- Hardcastle, M., (Campbell, M., & Murray, J. (1874). *Lives of the Lord Chancellors and Keepers of the Great Seal of England, from the earliest times till the reign of Queen Victoria*. (S. L. Library, Ed.) Recuperado el 30 de marzo de 2015, de **Google Books**: http://books.google.com.ec/books/about/The_lives_of_the_Lord_Chancellors_and_Ke.html?id=QIEzAAAIAAJ&redir_esc=y
- Hart Weed, J. e. (2008). *24 and Philosophy - The World according to Jack*. Malden (MA), U.S.A.: Blackwell Publishing Ltd.
- Hegel, G. W. (2010). *La Constitución de Alemania*. Madrid, España: Editorial Tecnos (Grupo Anaya S.A.).
- Hernández, E. (20 de marzo de 2013). *Violencia en videojuegos: causas, efectos y prejuicios*. Recuperado el 14 de junio de 2015, de **Niubie**: <https://www.niubie.com/2013/03/violencia-en-videojuegos-causas-efectos-y-prejuicios/>
- hg94s. (9 de julio de 2013). *Cat Stevens - Father & Son (1970)*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=E-DsYmxznWA>
- Hilda. (13 de octubre de 2008). *Consentimiento matrimonial*. Recuperado el 25 de junio de 2014, de **La Guía - Derecho**: <http://derecho.laguia2000.com/derecho-de-familia/consentimiento-matrimonial>
- Hipona, A. d. (1942). *La ciudad de Dios*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Poblet.
- Hobbes, T. (2000). *De cive*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Hojas informativas sobre la protección de la infancia. (s.f.). *Matrimonio infantil*. Recuperado el 25 de junio de 2014, de **UNICEF**: http://www.unicef.org/spanish/protection/files/FactSheet_childmarriage_sp.pdf
- Huddleston, G. (1912). *The Catholic Encyclopedia*. Recuperado el 10 de abril de 2015, de **St. Thomas More**: <http://www.newadvent.org/cathen/14689c.htm>,
- Hume, D. (2006). *Ensayos políticos*. Madrid, España: Editorial Tecnos (Grupo Anaya S.A.).
- Iglesia Bíblica Gracia. (12 de mayo de 2012). *Salto de fe*. Recuperado el 14 de noviembre de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=3L0NZAA9SGQ>

- IMDb**. (s.f.). Obtenido de <http://www.imdb.com/>
- IMDb. (s.f.). *IMDb - La vida de David Gale (2003)*. Recuperado el 7 de febrero de 2013, de http://www.imdb.com/title/tt0289992/?ref_=fn_al_tt_1
- Informador - México. (Junio de 2010). *Cat Stevens celebrará su cumpleaños 62*. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de **Informador.mx**: <http://www.informador.com.mx/entretenimiento/2010/219541/6/cat-stevens-celebrara-su-cumpleanos-62.htm>
- Irwin, W., Conard, M., & Skoble, A. (2012). *Los Simpson y la filosofía*. (D. H. Aldana, Trad.) Barcelona, España: Blackie Books S.L.U.
- Jacoby, H. (2009). *House and Philosophy: Everybody lies*. Hoboken (NJ), U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Jahsonic. (marzo de 2006). *Visual Pleasure and Narrative Cinema (Mulvey)*. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de **Jahsonic**: www.jahsonic.com/VPNC.html
- Jarvie, I. (1987). *Filosofía del cine*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.
- Jenofonte. (2011). *La expedición de los diez mil - Recuerdos de Sócrates - El banquete - Apología de Sócrates*. México D.F., México: Editorial Porrúa.
- Kaminer, A. (5 de Diciembre de 2008). *The New York Times*. Recuperado el 1 de Mayo de 2015, de <http://www.nytimes.com/2008/12/07/movies/07kami.html?pagewanted=1&r=1&>
- Kant, M. (2010). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres - Crítica de la razón práctica - La paz perpetua*. México D.F., México: Editorial Porrúa S.A. de C.V.
- Kaye, S. M. (2008). *Lost and philosophy, the island has its reasons*. Malden (MA), U.S.A.: Blackwell Publishing Ltd.
- Kowalski, D. A. (2012). *The Big Bang Theory and Philosophy: Rock, Paper, Scissors, Aristotle, Locke*. Hoboken (NJ), U.S.A.: John Wiley & Sons, Inc.
- Kracauer, S. (1996). *Teoría del cine. La redención de la realidad física* (1a. reimpresión). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.L.
- Lastra, A. (2009). *El cine nos hace mejores. Una respuesta a Stanley Cavell. Enlace - Revista venezolana de información, tecnología y conocimiento*, 6 (1), 87-95.
- Leinad. (14 de marzo de 2008). *Nino Bravo - Libre*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=tfpqKPsAjAM>
- Liberata, R. (13 de julio de 2011). *JOSE LUIS PERALES "Me gusta la palabra Libertad" (Super 88)*. Recuperado el 19 de noviembre de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=YzkajZMXCV8>
- Locke, J. ([1689]). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Lynch, M. P. (2004). *True to life*. Cambridge (MA), U.S.A.: MIT Press.
- Malo González, H. (1989). *Pensamiento filosófico*. (A. A. Roig, Ed.) Cuenca, Ecuador: Corporación Editora Nacional y PUCE - Sede Cuenca.
- Martínez, P. M. (2001). *Cat Stevens - El hippie bueno*. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de **Margencero**: http://www.margencero.com/Magazine/cat_stevens.htm
- Martínez-Collado, A. (s.f.). *Estudios online sobre arte y mujer*. Recuperado el 31 de Marzo de 2015, de http://www.estudiosonline.net/est_mod/mulvey2.pdf
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película - Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva, España: Grupo Comunicar - Colectivo Andaluz en Medios de Comunicación.
- Massanet, A. (29 de marzo de 2010). *'El nombre de la rosa', los crímenes impunes de la Santa Madre Iglesia*. Recuperado el 1 de abril de 2015, de **Blog de cine**:

- <http://www.blogdecine.com/criticas/el-nombre-de-la-rosa-los-crmenes-impunes-de-la-santa-madre-iglesia>
- Mateos Martín, C. (Junio-Septiembre de 2002). *El 'Homo videns' de un intelectual combativo (Giovanni Sartori) o de cómo emplear el pensamiento para cambiar el mundo. Revista Latina de Comunicación Social* (51).
- Medina Serrano, R. (31 de enero de 2013). *Una cosa más - Descubriendo a IMDb*. Recuperado el 10 de diciembre de 2015, de **rociomedinaserrano**: <http://rociomedinaserrano.com/2013/01/31/descubriendo-a-imdb-i/>
- Mena Erazo, P. (13 de diciembre de 2012). *El 'acuerdo de caballeros' entre la piratería y el cine local en Ecuador. BBC Mundo, Ecuador*.
- Mendoza Diago, G. (20 de enero de 2006). *La nostalgia de Cat Stevens*. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de **Parasangate**: <http://parasangate.blogspot.com/2006/01/la-nostalgia-de-cat-stevens.html>
- Michaud, N., & Watkins, J. (2014). *Jurassic Park and Philosophy - The Truth is Terrifying*. Chicago (Ill), U.S.A.: Open Court Publishing Company.
- Mill, J. S. (1980). *Sobre la libertad - El utilitarismo*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Miller, D. (2011). *Filosofía política: una breve introducción*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación - Ecuador - Documentos pedagógicos. (s.f.). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 24 de octubre de 2015, de educacion.gob.ec: www.educacion.gob.ec/documentos-pedagogicos
- Ministerio de Educación - Ecuador. (septiembre de 2013). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 10 de enero de 2014, de educacion.gob.ec: http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_DESARROLLO_DEL_PENSAMIENTO_FILOSOFICO_170913.pdf
- Miradas.net. (2005). *Ordet*. Recuperado el 5 de abril de 2015, de **Miradas**: <http://www.miradas.net/2005/n40/estudio/ordet.html>
- Miranda Ribadeneira, F. S. (1974). *El humanista ecuatoriano Aurelio Espinosa Pólit*. Puebla, México: Editorial José M. Cajica Jr. S.A.
- Moledo, F. (2014). *Studia Kantiana*. Recuperado el 2 de Mayo de 2015, de **Sociedad de Kant**: <http://www.sociedadekant.org/studiakantiana/index.php/sk/article/view/166>
- Montesquieu. (1984). *Del espíritu de las leyes*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Moro, T. (1984). *Utopía*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Mulvey, L. (Otoño de 1975). *Visual Pleasure and Narrative Cinema. Screen*, 16 (3), 6-18.
- Murgich, V. (8 de abril de 2015). *Roma lucha contra la publicidad machista*. Recuperado el 30 de mayo de 2015, de **Merca2.0**: http://www.merca20.com/roma-lucha-contra-la-publicidad-machista/?wv_email=%2A%7CEMAIL%7C%2A&wv_name=%2A%7CFNAME%7C%2A+%2A%7CLNAME%7C%2A&utm_content=buffer6f02a&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer
- Navajas Gómez de Aranda, S. (2011). *Manual de filosofía en la pequeña pantalla*. Córdoba, Argentina: Editorial Berenice.
- O'Mathuna, D. P. (2008). *12:00 PM - 1:00 PM The Ethics of Torture in 24: Shockingly Banal*. En J. Hart Weed, *24 and Philosophy: the world according to Jack* (págs. 91-104). Malden (MA), U.S.A.: Blackwell Publishing Ltd.
- Open Court Publishing Company**. (2015). Obtenido de <http://www.opencourtbooks.com/categories/pcp.htm>
- Parker, A. (Dirección). (2003). *La vida de David Gale* [Película].
- Pascal, B. (1977). *Pensamientos*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.

- Peñaloza, A. (13 de enero de 2011). *Gale speech up*. Recuperado el 6 de febrero de 2013, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=7Y64vILy0tw>
- Pérez Chico, D. (2003). *Stanley Cavell. Escepticismo como tragedia intelectual. Filosofía como recuperación del mundo ordinario* (Tesis doctoral). La Laguna, España: Universidad de La Laguna.
- Platón. (1872). *La República o el Estado*. (P. d. Azcárate, Trad.) Madrid, España: Medina y Navarro Editores.
- Platón. (1998). *Las leyes. Epinomis. El político*. México D.F., México: Editorial Porrúa.
- Platón, & Aristófanos. (1984). *Sócrates (Apología de Sócrates, Critón y Las nubes)*. (F. G. Samaranch, Trad.) Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Ponce Martínez, J. (Noviembre de 2013). *Arca de agua: reseñas y reflexiones con señas irreflexivas* (Suplemento). *UDLA - Universidad de las Américas - Revista de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, I (2).
- Ponce Martínez, J. F. ([1999] monografía inédita). *Aurelio Espinosa Pólit S.I.: filósofo ecuatoriano desde un humanismo cristiano - Disertación previa a la Licenciatura en filosofía*. Quito, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Facultad Eclesiástica de Ciencias Filosófico-Teológicas.
- Proudhon, P.-J. (1983). *¿Qué es la propiedad?* Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Rachel, J. (1986). *The Elements of Moral Philosophy*. Philadelphia, U.S.A.: Temple University Press.
- Redacción. (23 de enero de 2011). *El SRI registra 2.816 locales de 'piratería formal' en el país. El Universo*.
- Redacción. (12 de enero de 2011). *Locales de venta de DVD se instalan con aval de autoridades. El Universo*.
- Redacción. (23 de enero de 2011). *SRI registra miles de locales de 'piratería'. El Universo*.
- Redacción Guayaquil. (6 de enero de 2011). *IEPI multa a locales por venta de DVD. El Comercio*.
- Redacción Internacional. (24 de marzo de 2014). *¿Por qué permite el islam el matrimonio con niñas? ABC*.
- Redacción Salud. (6 de marzo de 2014). *Matrimonios de niñas menores son motivo de prestigio social. El Comercio*.
- Regazzoni, S. (2010). *Harry Potter. La filosofía*. Barcelona, España: Duomo Ediciones S.L.
- Rethro, M. H. (28 de diciembre de 2007). *El Hippie bueno*. Recuperado el 18 de octubre de 2015, de **Fotolog**: <http://www.fotolog.com/quadrophenia/9253257/>
- Rossellini, R. (Dirección). (1971). *Sócrates* [Película].
- Rossellini, R. (Dirección). (1972). *Blaise Pascal* [Película].
- Rossellini, R. (Dirección). (1974). *Cartesius* [Película].
- Rousseau, J.-J. (1984). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres - El contrato social*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Rowlands, A. (2009). *El filósofo y el lobo - Lecciones sobre el amor y la felicidad, una historia real*. Barcelona, España: Editorial Seix Barral S.A.
- Ruben17cba. (15 de mayo de 2011). *La vida de David Gale - fragmento*. Recuperado el 6 de febrero de 2013, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=KYv7LtE1Z0g>
- Russell, B. (1945). *A History of Western Philosophy*. New York, U.S.A.: Simon and Schuster.
- Saint-Drôme, O. (2003). *Cómo elegir a su filósofo*. Barcelona, España: Ediciones B S.A.
- Sales Dasí, E. J. (2006). *De Narnia a Hogwarts - Magia, religión y fenómeno mediático*. Madrid, España: Ediciones del laberinto S.L.

- Salgado, J. (19 de octubre de 2014). *El curioso caso de los estudiantes de cine*. Recuperado el 9 de diciembre de 2015, de *Centro de estudios en ciencias de la comunicación*: <http://elcuriosocasodelosestudiantesdecine.blogspot.com/2014/10/cuantas-peliculas-se-producen-en-eu-a.html>
- Sanford, J. J. (2012). *Spider-Man and philosophy, the web of inquiry*. Hoboken (NJ), U.S.A.: John Wiley and Sons Inc.
- Santa Cruz G., J. M. (2010). *Imagen-Simulacro. Estudios de cine contemporáneo (I)*. Santiago, Chile: ediciones / metales pesados.
- Santos, C. (2 de julio de 2013). *Moral de actitudes- Marciano Vidal*. Recuperado el 23 de mayo de 2014, de *Scribd*: <http://es.scribd.com/doc/151286652/moral-de-actitudes-01-Marciano-Vidal-pdf>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns - La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.
- Savater, F. (2003). *Ética para Amador*. Bogotá, Colombia: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Savater, F. (2003). *Política para Amador*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Schmitt, C. (1996). *Sobre el parlamentarismo*. Madrid, España: Editorial Tecnos.
- Schuchardt, R. M. (2008). *How the Cell Phone Changed the World and Made 24*. En J. Hart Weed, *24 and Philosophy - The World according to Jack*. Malden (MA), U.S.A.: Blackwell Publishing Ltd.
- Scott, R. (Dirección). (2000). *Gladiator* [Película].
- Sertal, C. (8 de enero de 2011). *Ordet (La palabra)*. Recuperado el 5 de abril de 2015, de *La Claqueta*: <https://laclaquetawebzine.wordpress.com/2011/01/08/ordet/>
- ShortList. (11 de junio de 2014). *20 pieces of wisdom from The Back To The Future Trilogy*. Recuperado el 10 de julio de 2014, de *ShortList*: <http://www.shortlist.com/entertainment/films/20-pieces-of-wisdom-from-the-back-to-the-future-trilogy#art>
- Sight, C. (14 de abril de 2011). *Pink Floyd (1980) - Another Brick in the Wall (Live) (Subtítulos Inglés-Español)*. Recuperado el 2 de abril de 2015, de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=N9QjpCNVcQc>
- Spinoza, B. (1986). *Tratado teológico-político*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Stam, R. (2001). *Teorías del cine. Una introducción*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Stam, R., Burgoyne, R., & Flitterman-Lewis, S. (1999). *Nuevos conceptos de la teoría del cine - Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Tocqueville, A. d. (1985). *La democracia en América*. Barcelona, España: Ediciones Orbis S.A.
- Todo Marketing Político. (18 de abril de 2011). *El Homo Videns y la sociedad teledirigida por Giovanni Sartori*. Recuperado el 28 de noviembre de 2015, de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=IjOa95YCxYA>
- Truffaut, F. (Dirección). (1966). *Fahrenheit 451* [Película].
- TuIglesia. (21 de mayo de 2011). *Indiana Jones y el Salto de Fe*. Recuperado el 14 de noviembre de 2015, de *Vimeo*: <https://vimeo.com/24045523>
- Tzu, S. (1999). *El arte de la guerra*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- UB14. (7 de octubre de 2006). *Fernando Ubierno - "Cuando agosto era 21"*. Recuperado el 14 de mayo de 2015, de *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=LMBq9n1TX9g>
- Únete por la niñez - Protección infantil contra el abuso y la violencia. (s.f.). *Matrimonio infantil*. Recuperado el 25 de junio de 2014, de *UNICEF*: http://www.unicef.org/spanish/protection/index_earlymarriage.html

- Universal Studios. (s.f.). *The life of David Gale*. Recuperado el 17 de febrero de 2013, de **Universal**: www.universalstudiosentertainment.com/the-life-of-david-gale.htm
- Universidad de La Laguna**. (s.f.). Recuperado el 28 de noviembre de 2015, de <http://www.ull.es/>
- USC University of Southern California. (s.f.). *IMLPortfolio - Mulvey: Visual Pleasure and Narrative Cinema*. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de **USC University of Southern California**: <http://imlportfolio.usc.edu/ctcs505/mulveyVisualPleasureNarrativeCinema.pdf>
- Vargas Llosa, M. (2015). *Elogio de la educación*. Lima, Perú: Penguin Random House Grupo Editorial S.A.
- Ventura, A. (2014). *Anaya Infantil y Juvenil - Proyecto de lectura*. (S. Grupo Anaya, Ed.) Recuperado el 7 de mayo de 2015, de http://www.anayainfantilyjuvenil.com/pdf/proyectos_lectura/IJ00414401_9999979707.pdf
- Verneaux, R. (1979). *Textos de los grandes filósofos - Edad moderna*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Verneaux, R. (1979b). *Textos de los grandes filósofos - Edad Media*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Verneaux, R. (1984). *Historia de la filosofía contemporánea*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Videador Virtual. (31 de diciembre de 2013). *Versión leída de Homo videns - La sociedad teledirigida de Giovanni Sartori*. Recuperado el 10 de noviembre de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=uglyzBWRXgs>
- VK.com. (s.f.). *Der Vorleser (El lector) de Bernhard Schlink*. Recuperado el 1 de mayo de 2015, de **VK.com**: http://vk.com/doc-45487166_166064135?dl=d115151ecf37e407bc
- Whitaker, T. (2004). *What Great Teachers Do DIFFERENTLY - 14 Things That Matter Most*. Larchmont (NY), U.S.A.: Eye on Education.
- Wiley**. (18 de mayo de 2013). Obtenido de <http://www.wiley.com/wileyCDA/section/id%2%80%93324354.html>
- Winslet, K. (14 de marzo de 2004). *Inside the Actors Studio with Kate Winslet*. (J. Lipton, Entrevistador) Recuperado el 30 de abril de 2015, de **YouTube**: <https://www.youtube.com/watch?v=jYPQAU-WIn0>
- Xirau, R. (1975). *El desarrollo y las crisis de la filosofía occidental*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Yeffeth, G. (2005). *Tomar la pastilla roja: ciencia, filosofía y religión en Matrix*. Barcelona, España: Ediciones Obelisco S.L.
- Zanjas, M. (mayo de 2008). *Análisis simbólico de El violín rojo*. Recuperado el 10 de diciembre de 2013, de **Zanjas Profundas**: <http://zanjasprofundas.blogspot.com/2008/05/analisis-simbolico-de-violin-rojo.html>

ANEXO 1

ALGO DE ECUADOR EN IMDB³¹⁹

Una búsqueda del nombre de nuestro país en la categoría ‘Compañías’ dentro de esta base de datos arroja treinta y cinco resultados de los cuales siete no parecen tener relación con Ecuador, ocho están señaladas para producción y cuatro para distribución.

Al ampliar esta búsqueda a todas las categorías, encontraremos diecisiete coincidencias exactas para ese nombre en los títulos de producciones –la mayoría episodios de televisión (‘*TV Episode*’) y unos pocos cortos (‘*Short*’)—, y aparecerá una vez como palabra clave para las búsquedas más populares y otra en el nombre de una compañía productora, Ecuador Films por el filme *En la mitad del mundo* (Ramón Pereda, 1964)³²⁰, del que no consta una reseña pero se mencionan las actuaciones de Ernesto Albán, Andrés Soler, Rita Macedo, Julissa y otros. Del primero, además de una breve biografía, se nos remite a nueve películas en las que está acreditado como actor –entre las que se destaca ‘*Santo contra los secuestradores*’ (Fernando Curiel, 1973)³²¹—. La cuarta mención corresponde a la actriz y productora mexicana Julia Isabel del Llano Macedo, acreditada siete ocasiones en este segundo rol (productora) y en ochenta y siete producciones por su actuación.

Siete películas, en comparación con la de mejor puntuación que hemos utilizado, *Gladiator*.

1. *A tus espaldas* : Rating: 6,1/10 de 85 usuarios. Sin reseñas.
2. *Crónicas*: Rating: 6,9/10 de 2.887 usuarios. 30 reseñas de usuarios, 40 de críticos, 27 de Metacritic.com. Metascore: 63/100. Nueve premios y nueve nominaciones.

³¹⁹ Según lo indicado en la página 62, nota 125, de este trabajo.

³²⁰ Comedia y musical producido en México. Ha recibido cinco votos.

³²¹ Con un rating de 4,9/10, treinta y un usuarios, dos reseñas y una crítica.



Gladiator: Rating: 8,5/10 de 915.767 usuarios. 2.343 reseñas de usuarios, 262 de críticos, 37 de Metacritic.com Metascore: 64/100. Top Rated # 47. Ganó cinco “Oscars” y otros 53 premios; tuvo 101 nominaciones más.



3. **La tigre**: Rating: 6,1/10 de 54 usuarios. Sin reseñas.
4. **Los Sangurimas**: esperando por cinco votos.
5. **Prometeo deportado**: Rating: 7,0/10 de 98 usuarios. Seis reseñas de usuarios, otra de un crítico.
6. **Qué tan lejos**: Rating: 7,0/10 de 538 usuarios. Cinco reseñas de usuarios, ocho de críticos. Dos premios y tres nominaciones.
7. **Ratas, ratones, rateros**: Rating: 7,3/10 de 577 usuarios. Diecinueve reseñas de usuarios y tres de críticos. Dos premios y cinco nominaciones.

Vale la pena notar que **Crónicas** tiene una calificación más baja por un mayor número de usuarios que las tres últimas producciones citadas; tiene un mayor número de reseñas, y las tiene de Metacritic.com, por lo que recibe un *metascore* que es apenas un punto (entre 100) más bajo que el que tiene **Gladiator** –que, obviamente, tiene un número mucho mayor de reseñas de muchísimos más usuarios–. Por ello, la información cuantitativa –y,

en particular, el *rating*– de IMDb sobre películas nos parece orientador pero no definitivo: hay que mirar un poco más para afinar el criterio –leer las reseñas, por ejemplo–.

En cuanto a directores ecuatorianos:

1. Camilo Luzuriaga consta con diecisiete acreditaciones: dos como actor, tres como guionista o escritor, cuatro como director y ocho como productor; IMDb consigna, además, que tuvo una nominación de International Independent Award, en 1996, por ***Entre Marx y una mujer desnuda*** (film que tiene un rating de 6,5/10 de 71 usuarios, y una reseña; ganó el premio a la mejor dirección artística –José Avilés– en el Festival de cine Havana de ese mismo año).
2. Carl West consta con ocho acreditaciones: tres como actor y cinco como director.
3. César Carmigniani: tres acreditaciones como actor, de las cuales una –***El pantano de los cuervos*** (Manuel Caño / Michael Cannon, 1974) se confirma con otra referencia biográfica sobre él³²²
4. Fernando Miele consta con catorce acreditaciones, entre las que se destacan cuatro como director, dos como actor, dos como escritor y una como productor.
5. Sebastián Cordero consta con veintidós acreditaciones, ocho de ellas como director, seis como escritor y una como productor. IMDb indica que ganó nueve premios y tuvo otras trece nominaciones –fuera de las mencionadas ***Crónicas y Ratas, ratones, rateros***, por ***Rabia*** (2009) del Festival internacional de cine de Tokyo y del Festival español de cine de Málaga; por ***Pescador*** (2011) y por ***Europa Report*** (2013).
6. Tania Hermida consta con diez acreditaciones: dos como directora, dos como guionista y dos como productora. Su biografía se centra en sus títulos universitarios. IMDb consigna que ha recibido tres premios y tuvo otras tres

³²² <http://decine21.com/biografias/Cesar-Carmigniani-2912>, acceso 8-dic-2015.

nominaciones –una por su producción *En el nombre de la hija* (2011); lo demás por *Qué tan lejos*–³²³.

7. Tito Jara consta con dos acreditaciones, como director y guionista de *A tus espaldas*.

Tiene su importancia que personas que hacen cine en Ecuador, y producciones de nuestro país, consten en la IMDb, pero, como se ve, hay todavía mucho camino por delante para lograr un lugar relevante en ese mundo... ¿O será suficiente satisfacer al público connacional...?...

³²³ Entre sus acreditaciones llama la atención que fue tercera asistente del director para el film *Prueba de vida* (Taylor Hackford, 2000); aunque la reseña de esta película en IMDb dice, genéricamente, “en Sudamérica”, las secuencias relativas a las guerrillas subversivas fueron filmadas en Ecuador. Al actor que tiene el rol protagónico lo conocimos ya como ganador del Premio de la Academia a mejor actor principal, en 2001 por *Gladiator*: Russell Crowe.

ANEXO 2

LISTA DE PELÍCULAS PROPUESTAS A LOS ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA POLÍTICA CLÁSICA, PARA QUE CADA UNO ANALICE UNA Y COMPARTA SU ANÁLISIS CON EL RESTO DEL CURSO³²⁴.

1. **1984** (*Nineteen Eighty-Four*), dirigida por Michael Radford (1984) basada en la novela de George Orwell.
2. **Adiós a las armas**, película de Charles Vidor (1957) sobre la novela de Ernest Hemingway.
3. **Adiós Bafana** (*Goodbye Bafana*), de Bille August (2007)
4. **Air Force One** (*El avión del presidente –o Avión presidencial–*), film de Wolfgang Petersen (1997)
5. **Alejandro Magno**, film de Robert Rosen (1956)
6. **Alexander**, película de Oliver Stone (2004)
7. **Argo**, dirigida por Ben Affleck (2012)
8. **Cruzada – El reino de los cielos**, film de Ridley Scott (2005)
9. **Diarios de motocicleta**, dirigida por Walter Salles (2004) con base en escritos de Ernesto “Che” Guevara.
10. **El Cid**, dirigida por Anthony Mann y producida por Samuel Bronston (1961)
11. **El gran dictador**, película de Charles Chaplin (1940)
12. **El escritor fantasma –a veces, solo El escritor–** (*The Ghost Writer*), film de Roman Polanski (2010)
13. **El hombre del año**, producción de Barry Levinson (2006)
14. **El padrino**, película de Francis Ford Coppola (1972) basada en la novela de Mario Puzo.
15. **El pisito**, film de Marco Ferreri (1959)
16. **El último emperador**, dirigida por Bernardo Bertolucci (1987)

³²⁴ Se presentaron numeradas y ordenadas alfabéticamente según el título pues esto proporcionó al profesor un mecanismo para asignarlas en caso de que los estudiantes (o algunos de ellos) no hicieran una selección, o se presentara el conflicto de que más de uno quisiera analizar un mismo filme. Véase página 177, nota 293.

17. *Espartaco*, película de Stanley Kubrick (1960)
18. *Fahrenheit 9/11*, una producción de Michael Moore (2004)
19. *Fahrenheit 451*, film de Francois Truffaut (1966) inspirado en la novela de Ray Bradbury.
20. *Hermano sol, hermana luna*, película de Franco Zeffirelli (1972)
21. *Infiltrados (The Departed)*, dirigida por Martin Scorsese (2006)
22. *Kamchatka*, film de Marcelo Piñeyro (2002)
23. *La caída del imperio romano*, película de Anthony Mann (1964)
24. *La conjura de El Escorial*, película de Antonio del Real (2008)
25. *La noche de los lápices*, film de Héctor Olivera (1986)
26. *Las sandalias del pescador*, dirigida por Michael Anderson (1968) con base en la novela de Morris L. West.
27. *Lincoln*, película de Steven Spielberg (2012)
28. *Los tres mosqueteros*, film de Richard Lester (1973), basado en la novela de Alejandro Dumas, padre.
29. *Marea roja (Crimson Tide)*, de Tony Scott (1995)
30. *Mi nombre es Harvey Milk (Milk)*, película de Gus Van Sant (2008)
31. *Nuestro hombre en La Habana*, film de Carol Reed (1959) a partir de la novela de Graham Greene.
32. *Rebelión en la granja (Animal Farm)*, dirigida por John Stephenson (1999) sobre la novela de George Orwell.
33. *Sophie Scholl – Los últimos días (Sophie Scholl – Die letzten Tage)*, película de Marc Rothermund (2005)
34. *The Untouchables (Los intocables –o Los intocables de Eliot Ness–)*, film de Brian de Palma (1987)
35. *Tráfico humano*, miniserie para televisión dirigida por Christian Duguay (2005)
36. *Trece días*, película de Roger Donaldson (2000)
37. *Triple agente*, film de Eric Rohmer (2004)
38. *Un mundo feliz (Brave New World)*, TV Movie de Leslie Libman y Larry Williams (1998) a partir de la novela de Aldous Huxley.
39. *Wall-e*, película de Andrew Stanton (2008)

ANEXO 3

TREINTA MONOGRAFÍAS EN ECUADOR SOBRE CINE³²⁵

A nivel de maestría

- Galarza Bessudnova, Elena (2009), *Propuesta del uso de material filmográfico en un seminario de lengua y cultura en la Escuela de Lenguas Aplicadas a Intercambios Internacionales (LEAI) para la motivación hacia un estudio de los aspectos culturales de la realidad italiana*, Tesis – Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Ciencias de la Educación – Máster en Docencia Universitaria e Investigación Educativa.
T/450.7/G131p
- Galarza Neira, María Teresa (2010), *El cine ecuatoriano 2000–2010; imágenes y presentaciones de la migración internacional*, Tesis – Universidad Andina Simón Bolívar – Área de Letras – Maestría en Estudios de la Cultura.
<http://hdl.handle.net/10644/2873>
- Granda Noboa, Wilma (2006), *La cinematografía de Augusto San Miguel: lo popular y lo masivo en los primeros argumentales del cine ecuatoriano. Guayaquil 1924–1925*. Tesis – Universidad Andina Simón Bolívar – Área de Letras – Maestría en Estudios de la Cultura.
<http://hdl.handle.net/10644/906>
- León Mantilla, Christian Manuel (2003), *El discurso de la marginalidad en el cine latinoamericano de los años 90*, Tesis – Universidad Andina Simón Bolívar – Área de Letras – Maestría en Estudios de la Cultura.
<http://hdl.handle.net/10644/2760>
- Merino, Gerardo (2009), *La memoria colectiva en el cine latinoamericano. Continuidades y rupturas entre el ‘nuevo cine latinoamericano’ de los años 60 y el cine de finales de los años 90*, Tesis – Universidad Andina Simón Bolívar – Área de Letras – Maestría en Estudios de la Cultura.
<http://hdl.handle.net/10644/1141>

³²⁵ Este anexo se justifica porque antes de decidir el enfoque didáctico para la relación entre filosofía y cine que este trabajo ha mantenido se realizó una investigación sobre las tesis, disertaciones y monografías sobre cine en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y, a nivel de maestría, en los repositorios de la FLACSO y la UASB. Realizada la recopilación vale la pena compartirla pues muestra un interés por abordar lo filmico desde distintos puntos de vista (una justificación a la sección “Y también cabe preguntarse sobre...” incluida en los capítulos dos y tres), un desarrollo de esos estudios a partir de la disponibilidad de películas que hemos comentado, un interés por producciones ecuatorianas (sobre lo que hemos llamado la atención en las notas 422 y 425 de este trabajo, páginas 422 y 425 respectivamente), cierta insistencia en las cuestiones relativas al género, la violencia y la mirada sobre lo propio / lo otro (estereotipos), y la presencia de la relación entre textos escritos (novelas) y discursos filmicos..

Oña Pardo, Trilce (2007), *Nuevos usos sociales de la comunicación: consumo de películas en DVD entre jóvenes de Quito*, Tesis – Universidad Andina Simón Bolívar – Área de Comunicación – Maestría en Comunicación.
<http://hdl.handle.net/10644/2331>

Raydán Olivares, Rosa Chiquinquirá (2010), *La mirada femenina en el cine venezolano*, Tesis – Universidad Andina Simón Bolívar – Área de Letras – Maestría en Estudios de la Cultura.
<http://hdl.handle.net/10644/2770>

Rojas Vásquez, Rita María (2005), *Estudio de las adaptaciones audiovisuales de tres obras literarias ecuatorianas: A la costa, El chulla Romero y Flores y Siete lunas y siete serpientes*, Tesis – Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Comunicación, Lingüística y Literatura – Máster en Literatura.
Tesis/E863.009/\$638e

Romero Albán, Karolina del Rosario (2010), *El cine de los otros: la representación de “lo indígena” en el cine documental ecuatoriano*, Tesis para obtener el título de maestría en ciencias sociales con mención en comunicación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador – Programa de comunicación, convocatoria 2007–2009.
<http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/2396/4/TFLACSO-2010KRA.pdf>

Vázquez, Pablo Antonio (2010), *La recreación de la ecuatorianidad en el imaginario simbólico de los filmes: “Entre Marx y una mujer desnuda (1996)”, “Ratas, ratones y rateros (1999)”, “Qué tan lejos” (2006) y “Cuando me toque a mí” (2008)*, Tesis para obtener el título de maestría en ciencias sociales con mención en comunicación, Universidad de Cuenca – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Sede Ecuador – Programa de comunicación, convocatoria 2007–2009.
<http://flacsoandes.org/dspace/bitstream/10469/4590/1/TFLACSO-2010PAV.pdf>

A nivel de licenciatura, en la PUCE:

Andrade Zapata, José Santiago (2002), *Cine y espiritualidad: taller para la formación de los jóvenes basado en el cine*, Tesis – Licenciado en Ciencias de la Educación, Letras y Castellano.
Tesis/248.2/An24c

Barragan Galet, Nathalie (2011), *Análisis de las representaciones de la cultura ecuatoriana en las películas contemporáneas: Qué tan lejos, Crónicas y Cuando me toque a mí*, Tesis – Licenciada en Comunicación.
T/791.43/B271a

Bruque Coral, Stepehn Enrique (2008), *El road movie como género cinematográfico en el cine latinoamericano: análisis de la película ecuatoriana Qué tan lejos*, Tesis – Licenciado en Comunicación.
T/791.43/B838r

- Burbano Hinojosa, Daysi Nathali (2011), *El sufrimiento como un ideal de liberación en el cine periférico: un acercamiento al origen de la idea de ser latinoamericano*, Tesis – Licenciada en Comunicación.
T/791.43/B891s
- Calahorrano Gallardo, Sandy Paola (2002), *Cine y periodismo. Una propuesta informativa y crítica: análisis de las páginas de cine de Hoy, El Comercio y El Universo (de octubre a diciembre del año 2001) con el propósito de proponer una página para un medio de prensa diario*, Tesis – Licenciada en Comunicación.
T/070.109866/C125c
- Coloma Rivadeneira, Pamela Elizabeth (2014), *Hospitales psiquiátricos, mundo de los internos e interacción: un estudio de su representación en el cine*, Tesis – Socióloga en Ciencias Políticas.
CDT/362.21/C714h
- Egüez Salvador, María Renata (1999), *De la literatura al cine: un modelo de análisis estructural y su aplicación en el aula*, Tesis – Licenciada en Ciencias de la Educación, especialización en Letras y Castellano.
T/791.437/Eg88d
- Galarza Mier, Gabriel Esteban (2014), *Construcción de una imagen estereotipada de la sociedad ecuatoriana: análisis comparativo de la presencia de estereotipos en las películas Ratas, ratones y rateros de Sebastián Cordero y Cuando me toque a mí de Víctor Arregui*, Tesis – Licenciado en Comunicación en Periodismo para Prensa, Radio y Televisión.
CDT/791.43/G131c
- Guerrero Valencia, Carolina Estefanía (2014), *La violencia como recurso estético en las películas Sin City y The Spirit*, Tesis – Licenciada en Comunicación.
T/791.43/G937v
- Jumbo, Yorqui (2003), *El cine en la educación secundaria: una aproximación constructivista*, Tesis – Licenciado en Ciencias de la Educación, Letras y Castellano
Tesis/371.33523/J95c
- Maldonado Torres, Luis Alfredo (2006), *Relación e influencia entre el cine del neorrealismo italiano y el realismo sucio de Latinoamérica, el caso de: Roma ciudad abierta, El ladrón de bicicletas, La vendedora de rosas y Ciudad de Dios*, Tesis – Licenciado en Comunicación.
Tesis/791.43090912/M293r
- Mancero Giler, Priscila (2009), *La estética de In the Mood for Love como obra de arte al margen de la industria cultural en una sociedad de masas*, Tesis – Socióloga en Ciencias Políticas.
T/791.43/M311e
- Montenegro Zabala, Mauricio (2008), *Análisis de la obra de Miguel Delibes Los santos inocentes y su adaptación cinematográfica homónima del director Mario Camus con el propósito de enseñar un ejemplo válido de transformación de lenguaje escrito en lenguaje cinematográfico*, Tesis – Licenciado en Comunicación y Literatura.
T/863/D379M7

- Naranjo Albán, Jorge Arturo (2011), *Aportes del cine al desarrollo humano y al mejoramiento de las condiciones de vida*, Tesis – Licenciado en Gestión Social.
T//91.43/N164a
- Novoa Romero, David Alejandro (2014), *La construcción de imaginarios sociales sobre la sociedad manabita en las películas de Fernando Cedeño: Sicarios manabitas y El ángel de los sicarios*, Tesis – Licenciado en Comunicación.
T/791.43/N859c
- Ponce Ortiz, Esteban Alfredo (1998), *El cine como herramienta de trabajo en el aula secundaria. Las potencialidades del filme en el desarrollo del pensamiento, desde la perspectiva constructivista*, Tesis – Licenciado en Ciencias de la Educación, especialización en Letras y Castellano.
Tesis/371.33523/P773ci
- Rojas Vásquez, Rita María (2001), *Cine de autora y su relación con el público: la expresión del universo femenino a través del cine de María Luisa Bemberg*, Tesis – Licenciada en Comunicación y Literatura.
Tesis/791.43/R638c
- Salas Navarrete, David Alejandro y Villacís Maldonado, Estefanía (2012), *Análisis de la ideología posmoderna de la tolerancia expresada en el discurso cinematográfico de Hollywood de la década de los 60's y 70's que termina paradójicamente [sic] negando a la alteridad*, Tesis – Sociólogo/a, Ciencias Políticas.
CD&/179.9/Sa3 1a
- Sánchez Zumba, Amelia Nathalia (2010), *La musicalización como elemento del mensaje fílmico: Análisis de la película ecuatoriana Sensaciones de Viviana Cordero y Juan Esteban Cordero*, Tesis – Licenciada en Comunicación.
T/781.542/c811Sa5
- Villacrés Zambrano, María del Carmen (2006), *El suicidio como pasaje al acto en el análisis del film The hours*, Tesis – Psicóloga Clínica.
Tesis/157.744/V711s

ANEXO 4

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Arnheim, Rudolf (1996), *El cine como arte*, Barcelona, Paidós Ibérica S.L.
- Arbea, Antonio; Grammatico, Giuseppina y Herrera Cajas, Héctor (editores) (1994), *Cicerón, un alma ardiente*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria (Centro de Estudios Clásicos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación).
- Aumont, Jacques y Marie, Michel (1990), *Análisis del film*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Barbosa, Susana y otros (2000), *Márgenes de la justicia – Diez indagaciones filosóficas*, Buenos Aires, Grupo Editorial Altamira.
- Bergoglio, Card. Jorge Mario (Papa Francisco) (2013), *Solo el amor nos puede salvar*, Madrid, Romana Editorial S.L.
- Beylie, Claude (2006), *Películas clave en la historia del cine*, Barcelona, Ediciones Robinbook S.L.
- Bourdieu, Pierre y Teubner, Gunther (2002), *La fuerza del derecho*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 1ª reimpresión.
- British Kinematograph Sound & Television Society (BKSTS) (1998), *Diccionario de las tecnologías de la imagen*, Barcelona, Editorial Gedisa S.A.
- Chateau, Dominique (2012), *Cine y filosofía*, Buenos Aires, Ediciones Colihue S.R.L.
- Chomsky, Noam (2001), *El miedo a la democracia*, Barcelona, Editorial Crítica S.L.
- Id. (2003), *La quinta libertad*, Barcelona, Editorial Crítica S.L.
- Conrad, Peter (2003), *Los asesinatos de Hitchcock*, Madrid, Turner Publicaciones S.L.
- De Botton, Alain (2002), *Las consolaciones de la filosofía*, Madrid, Suma de Letras S.L.
- Deleuze, Gilles (1984), *La imagen–movimiento: Estudios sobre cine 1*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Id. (1986), *La imagen–tiempo: Estudios sobre cine 2*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Desiato, Massimo (1998), *Nietzsche, crítico de la postmodernidad*, Caracas, Monte Ávila Editores.
- Dorfman, Ariel y Mattelart, Armand, *Para leer al pato Donald. Comunicación de masa y colonialismo*, México, Siglo Veintiuno Editores, 21ª edición (versión .pdf en <http://poderparlante.org/principal/wp-content/uploads/2012/03/Para-leer-al-Pato-Donald.pdf>, recuperado el 5 de marzo de 2013).
- Eguiguren Eguiguren, María Patricia (1996), *El seminario como método innovador para facilitar el estudio y análisis de obras literarias*, disertación previa a la obtención del título de licenciada en ciencias de la educación y profesora de segunda enseñanza en la especialidad de letras y castellano, Quito, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Eguiguren, Mons. José Vicente (2015), *Solidaridad: tarea pendiente – Reflexiones desde la fe*, Quito, Gráficas Iberia.
- Estrella, Jorge (1991), *La filosofía y sus formas anómalas*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria – Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Farmer, D. H. y otros (1998), *The Age of Bede*, London, Penguin Books.

- Freile, Carlos (2011), *El Principito: el sentido de la vida*, Quito, Artes Gráficas Silva, 2ª edición.
- Gamba Ciudad (1984), Rafael, *Historia sencilla de la filosofía*, Madrid, Ediciones Rialp, 13ª edición.
- Gancho, Claudio (1998), *El cristianismo, ¿una religión?*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- García Colorado, Gabriel et al. (2010), *El cine como recurso didáctico*, México, Editorial Trillas.
- García Orso, Luis S.J. (2006), *Cómo aprovechar la espiritualidad del cine*, México, Obra Nacional de la Buena Prensa, A.C.
- Giannini, Humberto (1995), *Breve historia de la filosofía*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 13ª edición.
- Gispert, Carlos (editor) (2004), *Atlas universal de filosofía – Manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*, Barcelona, Editorial Océano.
- Id. (director) (1999), *El mundo del cine*, Barcelona, Grupo Editorial Océano.
- Guariglia, Osvaldo (2001), *Una ética para el siglo XXI – Ética y derechos humanos en un tiempo posmetafísico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Guthrie, William K. C. (2010), *Los filósofos griegos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2ª edición – 7ª reimpresión.
- Habermas, Jürgen (2003), *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*, Barcelona, Ediciones Paidós.
- Heidegger, Martín (2007), *La pregunta por la técnica – Construir, habitar, pensar*, Colección Grandes Ideas, Barcelona, Ediciones Folio S.A.
- Holt, Jim (2013), *Stop me if you've heard this – A History and Philosophy of Jokes*, New York, W. W. Norton & Company Inc.
- Izaguirre, Rodolfo (2001), *El cine: belleza de lo imposible*, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana “Benjamín Carrión”.
- Jacquard, Albert (2007), *Pequeña filosofía para no filósofos*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- Jameson, Fredric (1995), *La estética geopolítica: cine y espacio en el sistema mundial*, Madrid, Paidós Ibérica S.A.
- Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj (1998), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.
- Julián Gonzales, Rosa (2014), *La violencia en el discurso cinematográfico – Íconos y narrativas en El resplandor, La lista de Schindler, El padrino...*, Lima, Universidad San Martín de Porres.
- Law, Stephen (2007), *The Great Philosophers – The lives and ideas of history's greatest thinkers*, Londres, Quercus Publishers Plc.
- Mardones, José María (1988), *Postmodernidad y cristianismo – El desafío del fragmento*, Bilbao, Sal Terrae.
- Mariniello, Silvestra (1992), *El cine y el fin del arte – Teoría y práctica cinematográfica en Lev Kuleshov*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- Maza Pérez, Maximiliano y Cervantes de Collado, Cristina (1994), *Guión para medios audiovisuales – Cine, Radio y Televisión*, México, Longman de México Editores, S.A. de C.V.
- Metz, Christian (2001), *El significante imaginario: Psicoanálisis y cine*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.

- Id. (2002), *Ensayos sobre la significación en el cine (1964–1968)*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Id. (2002), *Ensayos sobre la significación en el cine (1968–1972)*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Ministerio de Educación – Ecuador, *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado – Corrientes filosóficas (asignatura optativa) – Tercer curso*. Disponible en http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_CORRIENTES_FILOSOFICAS_151013.pdf, último acceso 15–mayo–2015.
- Ministerio de Educación – Ecuador, *Lineamientos curriculares para el Bachillerato General Unificado – Desarrollo del pensamiento filosófico – Primer curso*. Disponible en http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/09/LINEAMIENTOS_CURRICULARES_DESARROLLO_DEL_PENSAMIENTO_FILOSOFICO_170913.pdf, acceso 10–enero–2014. Posteriormente (mayo/2015) el documento no ha estado disponible.
- Ministerio de Educación – Ecuador, *Precisiones metodológicas y curriculares para el Bachillerato General Unificado – Corrientes filosóficas – Optativa – Tercer curso*. Disponible en <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Precisiones-Corrientes-Filosoficas-3BGU-Opt-060214.pdf>, último acceso 15–mayo–2015.
- Ministerio de Educación – Ecuador, *Precisiones metodológicas y curriculares para el Bachillerato General Unificado – Desarrollo del pensamiento filosófico – Primer curso*. Disponible en <http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/08/PRECISIONES-METODOLOGICAS-Y-CURRICULARES-DE-DESARROLLO-DEL-PENSAMIENTO-FILOSOFICO.pdf>, último acceso 14–mayo–2015.
- Mora Altamirano, Eduardo (2009), *Desobediencia civil: de Thoreau a Gandhi y Martin Luther King, Jr.*, Quito, Corporación de Estudios y Publicaciones – Universidad de los Hemisferios.
- Muñoz. Fanni y Esparza, Cecilia (editoras) (2015), *La mujer es aún lo otro – Actualidad y política en el pensamiento de Simone de Beauvoir*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nagel, Thomas (1987), *What Does It All Mean? – A Very Short Introduction to Philosophy*, New York, Oxford University Press.
- Nichols, Peter M. (2005), *The Best DVDs You’ve Never Seen, Just Missed or Almost Forgotten*, New York, St. Martins Griffin.
- Norris, Christopher (1998), *¿Qué le ocurre a la postmodernidad? – La teoría crítica y los límites de la filosofía*, Madrid, Editorial Tecnos.
- Peña–Ardid, Carmen (1999), *Literatura y cine*, Madrid, Ediciones Cátedra S.A. 3ª edición.
- Ponce E., Luis Alejandro (2013), *Proceso de creación de un cómic o novela gráfica*, disertación previa a la licenciatura en artes visuales, Quito, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes.
- Ponce León, Fernando SJ (introducción y selección) (2014), *El pensamiento político de inspiración católica*, Quito, Secretaría Nacional de Gestión de la Política.
- Posada V., Pablo Humberto y Naime P., Alfredo (1997), *Apreciación de cine*, Naucalpán de Juárez (México).
- Prado, José Manuel (director) (1983), *Historia del pensamiento*, Barcelona, Ediciones Orbis. Cuatro tomos.

- Saldarriaga, José Fernando (2013), *Ciencia política y cine – Un modelo para armar*, Medellín, Ediciones UNAULA.
- Sartre, Jean–Paul (2007), *El existencialismo es un humanismo*, Colección Grandes Ideas, Barcelona, Ediciones Folio S.A.
- Savater, Fernando (2003), *El jardín de las dudas*, Biblioteca Premios Planeta, Barcelona, Editorial Planeta S.A.
- Shaffer, Andrew (2011), *Great philosophers who failed at love*, New York, HarperCollins Publishers.
- Stangroom, Jeremy (2014), *Is your Neighbor a Zombie? Compelling Philosophical Puzzles that challenge your beliefs*, London, Bloomsbury Publishing.
- Thomson, David (2008), *La verdadera historia de Hollywood (The whole equation)*, Madrid, T&B Editores.
- Torres, Augusto M. (1996), *Diccionario Espasa Cine*, Madrid, Espasa–Calpe S.A.
- Tradigo, Alfredo (2006), *Icons and Saints of the Eastern Orthodox Church*, Los Angeles (CA), Getty Publications.
- Trías, Eugenio (2001), *Pensar la religión*, Buenos Aires, Grupo Editorial Altamira.
- Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED – Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología (1997), *Guía de Medios Audiovisuales Curso 1997–1998*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Valverde, José María (1999), *Vida y muerte de las ideas – Pequeña historia del pensamiento occidental*, Barcelona, Editorial Ariel, 5ª edición.
- Venoye, Francis (1996), *Guiones modelo y modelos de guión: Argumentos clásicos y modernos en el cine*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Verneaux, Roger (1984), *Historia de la filosofía moderna*, Barcelona, Editorial Herder, Curso de filosofía tomista # 11.
- Vidal, César (2010). *Jesús, el judío*. Bogotá, Random House Mondadori S.A. – Plaza & Janés – Nomos Impresores.
- Watts, Niki (2007), *Oxford Greek Mini Dictionary*, New York, Oxford University Press Inc.
- White, Mark D. y Arp, Robert (editores) (2008), *Batman and philosophy – The dark knight of the soul*, The Blackwell Philosophy and Pop Culture Series, Hoboken, New Jersey, U.S.A.
- Wittgenstein, Ludwig (2007), *Conferencia sobre ética – Lecciones sobre estética*, Colección Grandes Ideas, Barcelona, Ediciones Folio S.A.
- Xirau, Ramón (1975), *El desarrollo y las crisis de la filosofía occidental*, Madrid, Alianza Editorial.
- Yoel, Gerardo (comp.) (2004), *Pensar el cine*, Buenos Aires, Ediciones Manantial SRL.

ANEXO 5

FILMOGRAFÍA DETALLADA

- Amadori, Luis César (director) (1964), *El señor de La Salle* (película), España, Eurofilms y Europea de Cine S.A.
- Annaud, Jean-Jacques (director) (1986), *El nombre de la rosa* (película, basada en la novela de Umberto Eco), Italia, Neue Constantin Film, Cristaldifilm y Les Films Ariane.
- Attenborough, Richard (director) (1982), *Gandhi* (película), India y Reino Unido: International Film Investors, National Film Development Corporation of India (NFDC) y Goldcrest Films International.
- Barker, Jason (director) (2011), *Marx Reloaded* (documental). Alemania: Films Noirs, Medea Film y ZDF.
- Brest, Martin (director) (1992), *Perfume de mujer* (película), Austin, Texas, U.S.A., Universal Pictures y City Light Films.
- Clavell, James (director) (1967), *Al maestro, con cariño* (película), Reino Unido, Columbia Pictures Corporation y Columbia British Productions.
- Collin, Philippe (director) (1996), *Les derniers jours d'Emmanuel Kant (Los últimos días de Kant)* (película), Francia: Archipel 33, Pierre Grise Productions y La Sept See.
- Daldry, Stephen (director) (2008), *El lector* (película), Alemania – Estados Unidos, The Weinstein Company, Mirage Enterprises y Neunte Babelsberg Film.
- Dick, Kirvy y Ziering, Amy (directores) (2002), *Derrida* (documental). Los Ángeles, CA: Jane Doe Films.
- Dmytrick, Edward (director) (1962), *El hombre que no quiso ser santo*, (película), New York, Davis Royal Films International.
- Donner, Richard (director) (1997), *Conspiración (Conspiracy Theory / Teoría de la conspiración)* (película), Hollywood, California, U.S.A., Warner Bros., Silver Pictures, Donner/Shuler-Donner Productions.
- Dreyer, Carl Theodor (director) (1955), *Ordet – La palabra* (película), Dinamarca, Palladium Film.
- Duguay, Christian (director), *San Agustín* (TV Movie), Italia, Lux Vide, Tellux Film.
- Ferreri, Marco (director) (1989), *Le banquet (Il banchetto di Platone)*, (TV Movie), Francia, France 3, La Sept, FIT Productions.
- Frenkel Frank, Dimitri (guión y adaptación) (1965), *Spinoza* (película), Holanda, Nederlandse Televisie Stichting (NTS).
- Giedroyc, Coki (director) (1995), *Aristophanes: The Gods Are Laughing* (TV Movie), Reino Unido, British Film Institute, Channel 4.
- Girard, Francois (director) (1998), *El violín rojo* (película), Reino Unido, Rhombus Media, Mikado Film y New Line International.

- Goretta, Claude (director) (2006), *Sartre, l'age des passions* (TV Movie), Italia, C.R.G. International, France 2 (FR), Jem Productions.
- Gustavson, Erick (director) (1999), *El mundo de Sofía* (película, basada en la obra de Jostein Gaarder), Noruega – Suecia, Audiovisuellt Produktionsfond, Danmarks Radio (DR) y Filmkameratende A/S.
- Howard, Ron (director) (2008), *El desafío – Frost contra Nixon* (película), Universal City, California, U.S.A., Universal Pictures, Imagine Entertainment, Working Title Films, StudioCanal, Relativity Media y Digital Image Associates.
- Huston, John (director) (1962), *Freud, pasión secreta* (película), U.S.A., Bavaria Film y Universal International Pictures.
- Jarman, Derek (director) (1993), *Wittgenstein* (película), Japón y Reino Unido, BFI Production, Bandun Productions, Channel Four Films.
- Kurosawa, Akira (director) (1950), *Rashomon* (película), Japón, Diaei Motion Picture Company.
- Kusturica, Emir (director y co-guionista) (1988) *Tiempo de gitanos (Dom za vesanje)* (película), Reino Unido, Italia y Yugoslavia, Forum Sarajevo, Ljubavny Film, Lowndes Productions Limited, P.L.B. Film, Smart Egg Pictures y Television of Sarajevo.
- LeRoy, Mervyn (director) y Sienkiewicz, Henryk (novela) (1951), *Quo Vadis?* (película), Beverly Hills, California, U.S.A., Metro-Goldwyn-Mayer.
- Magee, Bryan (conductor y presentador) (1987), *The Great Philosophers* (TV Serie, una temporada, quince episodios), Reino Unido, BBC Television. Disponible en <https://www.youtube.com/playlist?list=PLFF9E7ADD88FBA144>, 3–mayo–2015.
- McTeigue, James (director) (2005), *V de venganza (V for Vendetta)* (película), Hollywood, California, U.S.A., Warner Bros., Virtual Studios, Silver Pictures y Anarchos Productions.
- Menaul, Christopher (director) (1999), *La pasión de Ayn Rand (The Passion of Ayn Rand)* (película), Canadá y Estados Unidos, Producers Entertainment Group y Showtime Networks.
- Montaldo, Giuliano (director) (1973), *Giordano Bruno* (película). Francia e Italia: Compagnia Cinematografica Champion y Les Films Concordia.
- Newell, Mike (director) (2003), *La sonrisa de la Mona Lisa* (película), U.S.A., Revolution Studios y Red Om Films.
- Niccol, Andreo (director y guionista) (1997), *Gattaca* (película), Culver City, California, U.S.A., Columbia Pictures Corporation y Jersey Films.
- Parker, Alan (director) (2003), *La vida de David Gale* (película), Austin, Texas, U.S.A., Universal Pictures, Intermedia Films y Dirty Hands Productions.
- Paxton, Michael (director y guionista) (1997), *Ayn Rand: A Sense of Life* (documental), Estados Unidos, AG Media Corporation Ltd. y Copasetic Inc.
- Petersen, Wolfgang (director) (2004), *Troya* (película, basada en el poema de Homero), Hollywood, California, U.S.A., Warner Bros., Helena Productions, Latina Pictures, Radiant Productions, Plan B Entertainment y Nimar Studios.
- Pixote, Hunt y Johnston, Joe (directores) (1994), *El guardián de las palabras* (película animada), Los Ángeles, California, U.S.A., Twentieth Century Fox Film Corporation y Turner Pictures.

- Redford, Robert (director) (2010), *El conspirador (The conspirator / La conspiración)* (película), U.S.A., The American Film Company y Wildwood Enterprises.
- Reiner, Rob (director) (1992), *Algunos hombres buenos (A few good men)* (película), Culver City, California, U.S.A., Columbia Pictures Corporation y Castle Rock Entertainment.
- Rhimes, Shonda (creadora) (2012–), *Scandal* (TV Serie), Los Ángeles, California, U.S.A., ShondaLand, ABC Studios, CityTV y otras.
- Rossellini, Roberto (director) (1972). *Agustín de Hipona* (TV movie). Roma, Italia: Radiotelevisione Italiana RAI y Orizzonte 2000.
- Id. (director) (1972b). *Blas Pascal* (TV movie). Roma, Italia: Radiotelevisione Italiana RAI, Orizzonte 2000 y ORTF – Office de Radiodiffusion Télévision Française.
- Id. (director) (1974). *Descartes* (TV movie). Roma, Italia: Radiotelevisione Italiana RAI, Orizzonte 2000 y ORTF – Office de Radiodiffusion Télévision Française.
- Id. (director) (1950), *Francisco, juglar de Dios* (película). Italia: Cineriz y Rizzoli Film.
- Id. (director) (1971). *Sócrates* (TV movie). Roma, Italia: Radiotelevisione Italiana RAI, Orizzonte 2000 y Televisión Española TVE.
- Ruspoli, Tao (director) (2010), *Being in the World* (documental). New York, Mangusta Productions.
- Scheuring, Paul (creador) (2005–2009), *Prison Break* (TV serie), Austin, Texas, U.S.A., Adelstein–Parouse Productions, Original Television y 20th. Century Fox Television.
- Scott, Ridley (director) (2000), *Gladiator* (película), Universal City, California, U.S.A., DreamWorks SKG, Universal Pictures, Scott Free Productions.
- Snyder, Zack (director y co–guionista) (2006), *300* (película), Hollywood, California, U.S.A., Warner Bros., Legendary Pictures, Virtual Studios.
- Tarr, Béla y Hranitzky, Ágnes (directores) (2011), *The Turin Horse (A torinói ló –título original–, El caballo de Turín)*, Budapest, Hungría, TT Filmműhely, Veá Film, Zero Fiction Film et al. (Sobre Federico Nietzsche).
- Von Trotta, Margarethe (directora y guionista) (2012), *Hanna Arendt*, Colonia, Alemania, Heimatfilm, Amour Fou Luxembourg, MCT Productions, Metro Communications.
- Weir, Peter (director) (1989), *El club de los poetas muertos* (película), U.S.A., Touchstone Pictures y Silver Screen Partners IV.
- Zeffirelli, Franco (director), Lovell, Dyson y Perugia, Luciano (productores) (1972). *Hermano sol, hermana luna* (película). Roma, Italia: Euro International Film (EIA) y Vic Films Productions.
- Zinneman, F. (director), Graf, W. N. (productor) (1966). *Un hombre para la eternidad* (película). Blacksburg, Virginia, U.S.A.: Highland Films LLC.
- Zizek, Slavoj, *Introducción a la perversa guía del cine* en <http://www.youtube.com/watch?v=K5VROJyz9x0>, 22–ene–2013.
- Id., *¿Qué es la filosofía?* en <http://www.youtube.com/watch?v=HdlvgynKOLg>, 22–ene–2013.
- Zwick, Edward (director) (2003), *El último samurai* (película), Hollywood, California, U.S.A., Warner Bros., The Bedford Falls Company, Cruise/Wagner Productions y Radar Pictures.

ANEXO 6

OTROS RECURSOS DIDÁCTICOS

Disponibles como videos en YouTube, según hemos consignado (una interpretación, al menos) al mencionarlas, se podrían usar las versiones *karaoke* para que la atención se concentre más en la letra –las palabras, los conceptos–, las siguientes canciones:

- Bravo, Nino (Luis Manuel Ferri Llopis) (España, 1944–1973), *Libre* (hacia 1970).
- Galván, Manolo (España, 1946), *Hijo de ramera* (hacia 1974).
- Les Luthiers (Argentina), *Dilema de amor – Cumbia epistemológica* (2010, en el álbum y espectáculo *Lutherapia*)³²⁶.
- Perales, José Luis³²⁷ (España, 1945), *Me gusta la palabra libertad* (1987, en el álbum *Sueño de libertad*).
- Id., *Un velero llamado libertad* (1979, en el álbum *Tiempo de otoño*).
- Serrat, Joan Manuel³²⁸ (España, 1943), *Para la libertad* (letra de Miguel Hernández) (1972, en el álbum *Miguel Hernández*).
- Stevens, Cat (Steven Demetre Georgiu – Yusuf Islam)³²⁹ (Inglaterra, 1948), *Father and son* (noviembre de 1970, en el álbum *Tea for the Tillerman*).
- Id., *Where do the children play* (noviembre de 1970, en el álbum *Tea for the Tillerman*).
- Ubiergo, Fernando (Chile, 1953), *Cuando agosto era 21* (1978, en el álbum *Ubiergo en vivo*).
- Id., *Un café para Platón* (1978, en el álbum *Fernando Ubiergo*).

O algunas obras pictóricas sobre las que se podría invitar a los estudiantes a ejercer su propia descripción, su evaluación estética y/o comparaciones con lo que han encontrado en textos y producciones audiovisuales (los detalles sobre ellas constan en el cuerpo de este trabajo, ahí donde han sido mencionadas):

- Cignaroli, Giambettino (1706–1770), *La muerte de Sócrates*.
- David, Jacques Louis (1748–1825), *La muerte de Sócrates*.
- Delacroix, Eugène (1789–1863), *Últimas palabras del emperador Marco Aurelio*.
- Maccari, Cesare (1840–1919), *Cicerón hablando en el Senado*.
- Rembrandt (1606–1669), *Aristóteles contemplando el busto de Homero*.
- Rubens (1577–1640), *La muerte de Séneca*.
- Sanzio, Raffaello (Rafael) (1483–1520), *La escuela de Atenas*.
- Torres García, Joaquín (1874–1949), *Filosofía presentada por Palas en el Parnaso – Filosofía décima musa*.

³²⁶ Se la puede ver en <https://www.youtube.com/watch?v=bR7z69qdeDk>

³²⁷ <http://www.joseluisperales.net/>

³²⁸ <http://jmserrat.com/>

³²⁹ <http://catstevens.com/>

ANEXO 7

DETALLES ADICIONALES Y PREGUNTAS COMPLEMENTARIAS

Este anexo recoge algunos aspectos que aparecieron durante el desarrollo del trabajo y que, por razones metodológicas, tanto de unidad temática como de fluidez para el lector, no encajaban en la redacción final del texto que lo concreta. Se lo presenta porque muestra algo más sobre la intensidad que puede llegar a tener la mirada que se detiene y concentra en los detalles, además de que talvez resulta útil para quienes elijan proponer a sus estudiantes alguna de las producciones audiovisuales que hemos reseñado, especialmente en los capítulos dos y tres –las seis primeras-. Al procesar estos detalles y preguntas se verá también de qué modo es posible lograr una cierta gradualidad por la que se avanza progresivamente para lograr mayor profundidad en algunos temas tratados. Se trata de cuestiones que cabe plantearse frente a esos filmes –y, de hecho, algunas efectivamente se plantearon en cursos en los que se los usó–.

A7.1. Frente a *El violín rojo*

Una cuestión de filosofía del arte directamente relacionada con las decisiones de Morritz: la calidad del violín, ¿qué hace de éste una obra de arte, si es que lo es?

Se trata de preguntas relativas a la naturaleza de la obra de arte. El violín es un instrumento musical: un producto de la técnica al servicio del arte, como un pincel respecto de la pintura o cinceles y gubias para el escultor. Pero hay violines superiores a otros, de mejor calidad –igual que hay pinceles o cinceles mejores- y que, por lo mismo, serán preferidos por los artistas –y, en el caso de la música, por los intérpretes, por el ‘virtuoso’. Esta superioridad, ¿puede ser de tal naturaleza, de tal tipo, tan profunda, que convierta al instrumento (pincel, cincel o, en este caso, violín) en una obra de arte *en sí misma*? ¿Quién, o qué, decide si esto es posible, o no? Y, si fuera posible, ¿quiénes son capaces de percibir, de determinar o establecer, esa condición artística? En el filme, parecería que Morritz sí la percibe pero no está al alcance del conocedor y coleccionista Ruselsky (1:46:25 a 1:47:02)... Quizá su ‘perfección’ sea la razón por la que Kaspar Weiss duerma con el violín, la calidad de cuyo sonido ha sido reconocida por su tutor, Poussin (33:45 a

36:25); el propio Morritz buscará instrumentos de la técnica (prueba de resonancia, establece en 1:39:05, y se realiza entre 1:47:30 y 1:48:05) para precisar el cómo o el por qué de tal perfección, cuya sutileza, podríamos pensar –lo insinúa el filme- está en su cercanía al gemido de la mujer a punto de dar a luz –en el instante de la primera contracción- lo que, a su vez, nos remite a la debatida cuestión del arte como imitación, como representación, como reproducción o como creación, problemática que ha afectado incluso la categorización del cine y de la fotografía como artes. ¿Cuán artesanal (o industrial, ¿no se habla de la ‘industria del cine’?), y cuán artístico, es tomar una fotografía, producir una película, fabricar un violín? ¿Existe real y objetivamente, en dónde está y por qué se da la diferencia, la distinción, la separación entre lo artesanal y lo artístico? ¿Quizá la mano del artista, quien consigna su firma en aquella obra que considera adecuada (se trata de un Bussotti... o un Stradivarius) eleva, por así decirlo, o transforma, un producto artesanal en una obra de arte? Lo que, a su vez, desplaza nuestras preocupaciones hacia el problema de la autenticidad, las posibilidades y las maneras de establecerla, etc., en un tipo de investigación en el que también Charles Morritz se ve envuelto (1:43:19 a 1:44:35).

El genio, la genialidad individual, la originalidad creativa: ¿es Morritz genial, único, por lo menos muy original en lo que hace, uno de los pocos que sabe cómo hacer lo que le toca hacer –aquello a lo que se dedica-?

Tanto la historia de la Literatura como la historia de la Filosofía pueden ser criticadas por cierta representación del genio –que equivale a la del héroe y a la del líder en la historia en general-, lo que puede llegar a promover su culto. Entonces lo que esos personajes hacen es fruto de su solo e individual esfuerzo. Una interesante representación en el personaje Frederick Pope, destacado violinista del romanticismo inglés: más allá de su rebeldía que rompe los esquemas, sobre todo en su presentación (a partir de 53:00) estamos ante un artista que es él, solo él y completamente él: único capaz de hacer lo que hace y, por lo mismo, genio frustrado, insatisfecho e incomprendido (algo de la genialidad lo podemos ver también en el ‘niño prodigio’ Kaspar Weiss). Las ideas, como las obras de arte, ¿no son un producto social, el fruto de un ambiente y unas circunstancias? ¿Hasta qué punto es posible la originalidad, y cuánto de herencia al menos hay en toda creación artística, en todo discurso filosófico, en toda acción de héroes y líderes? El tema del arte como producción o representación social, apenas si ‘mediada’ por el artista se presta para múltiples enfoques y muy profundos debates: la camarada Chan Gong, en esta película (1:15:29) ensalza la ‘unidad cultural’ del barrio de Shanghai que visita: ¿un contraste intencional con las románticas individualidades de Pope y Byrd?

El poder, en concreto los “centros de poder”: este concepto, tomado de la filosofía y la teoría políticas, influye también en los análisis sobre ‘tercer cine’ y ‘cine independiente’; aquí lo aplicaríamos así: el itinerario del violín, ¿cubre importantes centros de poder, que cambian según los tiempos? Cremona, o la Italia renacentista, el convento en las montañas a las afueras de Viena –y, luego, esta misma ciudad-, Oxford, Shanghai, Montreal, ¿son centros de poder cuando el instrumento musical que protagoniza y da nombre a la película está ahí? ¿Hay, por tanto, proporción, por ejemplo de idiomas, durante el recorrido histórico del violín?

Y, por lo mismo, las representaciones de la diversidad, de aquello ajeno al poder central, lo marginal, lo distinto y distante del poder, ¿de qué tipo son, qué textura tienen –¿están, quizá, caricaturizados, son meros clichés? –? ¿Se trata de una visión sesgada y descalificadora?

La presentación de lo religioso a través del convento y de los frailes que allí habitan: ¿permite esta presentación saber algo sobre su vivencia religiosa, o está centrada en factores mundanos de tipo económico? ¿Hay algún indicio sobre su labor o actividad educativa –por ejemplo respecto de cómo influyó en el niño Kaspar Weiss? ¿Qué símbolos religiosos se presentan y cuán relevantes son, tanto mientras Kaspar está ahí como durante la visita de Poussin y la posterior inhumación del niño? ¿Y su presencia durante la subasta del violín?

Las ideas de travesía y de viaje. La problemática del viaje, del desplazamiento o la travesía, tema muy rico y de fuerte presencia particularmente en la literatura (en Occidente, desde Homero), que alimenta la concepción antropológico-filosófica del ‘*homo viator*’, del hombre como un ser en tránsito, en camino: ¿cómo es presentado o representado en esta película? ¿Se trata de un moverse no solamente hacia allá sino también hacia después, como una entre varias opciones y la perspectiva de una cierta equivalencia o neutralidad entre las opciones, por las que, si bien una se dio, otras podrían haber sido igual de válidas o valiosas –tal como nos invita a pensar el pensamiento poscolonial? (Stam, R., 2001, pp. 333-339).

La posibilidad de predecir el futuro –con base en la presencia de Cesca y sus cartas³³⁰– y la idea de un destino escrito, preestablecido: el hado o destino, elemento que forma parte de la concepción o instancia mítica del pensamiento griego (la cual se suele presentar como antecedente contrapuesto a la instancia lógica –en esta predomina, se hace

³³⁰ Una práctica de adivinación que, entre otras, tiene también presencia en nuestro medio. ¿Recurren nuestros jóvenes estudiantes a ellas? ¿Creen, por ejemplo, en el horóscopo...?...

presente o se desarrolla *logos*, la razón— de esa cultura, (Malo González, H., 1989, pp. 191-210) está vinculado con la idea del sentido de la vida —que, a su vez, resume la mucho más amplia y universal de sentido de la historia—, la idea de hado o destino —de una dirección y/o derrotero previamente establecidos, que pueden llegar a ser conocidos y son, en todo caso, determinantes e inevitables para la vida de un ser humano— se relaciona con la forma en que se representa la historia en el origen del pensamiento greco-occidental: esta representación es de tipo circular, el devenir temporal se concibe como eterno retorno —en contraste con la representación en espiral que caracteriza la visión oriental del devenir temporal, y la representación lineal, de flecha ascendente, propia de la visión hebreo-cristiana o semítica de la historia. (Ponce Martínez, J. F., 2013, p. 22). En tal visión, por tanto, el momento presente, el que está pasando, y cualquier otro ‘punto’ del tiempo, simplemente ‘vuelve a ser’, ha sido —se ha dado— ya, antes, en la eternidad de la materia y su devenir infinito número de veces, y se repetirá, volverá a darse, otro tanto, de modo que si nos situamos en la óptica o perspectiva correctas, en el punto de vista adecuado —si logramos alcanzarlo, suponiendo que sea factible—, podremos saber con exactitud cómo va a ser cualquier futuro, y de aquí la concepción del oráculo —y de otras formas de adivinación o predicción del futuro: la ‘perspectiva correcta’ podría ser la de los dioses, o la de los astros—.

Si así fuera, si el hado o destino existiera, si el futuro estuviera ‘escrito’, prefijado o preestablecido, y fuese, por tanto, predecible, ¿en qué quedan la libertad creativa o el actuar autónomo y espontáneo del hombre? ¿En qué su responsabilidad? Por otro lado, ¿puede la acción del hombre modificar un futuro que, aunque vaya a ser absolutamente nuevo, es —tiene que ser— conocido por un Dios omnisciente, por ejemplo, como en la tradición hebreo-cristiana o semítica? Y, de nuevo, por tanto, si Dios tiene ese conocimiento, ¿hay realmente espacio para la libertad creativa y el actuar autónomo y espontáneo del ser humano? O, si se prefiere, en otros términos, ¿qué sentido pueden tener tales libertad y actuar... toda vez que Otro sabe todo lo que va a pasar? Y, un poco en la misma línea —y con el mismo sentido de contraste entre estas dos tradiciones culturales—, ¿qué significado tiene la vocación, el llamado, y cómo se relaciona con la libertad? ¿Qué hace de Jeremías un profeta, distinguiéndolo de los héroes trágicos Edipo, Eneas y Odiseo?

Por otro lado, El P. Eduardo Rubianes S.I. nos proponía la cuestión de por qué, si ese devenir es dialéctico y tal dialéctica culmina en un estado de perfección o plenitud, hacia el que inexorablemente avanza, tendríamos que volver a representarnos la materia como

eterna .y, por lo tanto, la historia como cíclica, lo que es contradictorio con una situación o condición de culminación, de plenitud...

Lo que nos lleva a la cuestión sobre el sentido de la historia y la temporalidad: con base en el recorrido por la modernidad, la película plantea el problema del tiempo, del devenir temporal, del sentido que tiene el paso de los años y de la forma en que diversas acciones pueden modificar dichos devenir y sentido: además de entrecruzar historias, según se expuso, recurre incluso a la “historia dentro de la historia”, particularmente en el momento del romanticismo inglés, cuando el violín, a través de los gitanos, ha llegado, desde Viena, hasta la isla, y a manos del virtuoso y temperamental Frederick Pope cuya amante, la escritora Victoria Byrd, relee su relación mediante (o *en*) la narración que escribe. A las dificultades para representarse y definir el tiempo se suman cuestiones relativas a la complejidad de la temporalidad –de ese sucederse de segundos, minutos, horas, días– inseparable de espacios y lugares (hoy-aquí).

A7.2. Frente a *El guardián de las palabras*

Una cuestión bastante específica que, por lo mismo, implica una mirada atenta a detalles del filme: la cuestión de lo canónico: la película toma una lista de obras literarias, clásicas -o muy difundidas en inglés– y las presenta adaptándolas, sin forzarlas excesivamente, a su finalidad didáctica, si se quiere, o a ese enfoque relacionado con el crecimiento personal, que acabamos de describir. Entre estas obras, *20.000 leguas de viaje submarino*, de Julio Verne (18:20); *El sabueso de los Baskerville*, de Arthur Conan Doyle (21:20); *El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde*, de Robert Louis Stevenson (22:52, 24:55 a 27:55); *Moby Dick*, de Herman Melville (31:22 a 32:35); *La isla del tesoro*, del mismo Stevenson (34:35 a 42:10) y *Las mil y una noches*. Esta muestra puede motivar una reflexión por un lado sobre su representatividad y, por otro, sobre la adecuación, o no, de la presentación que en el filme se hace de cada una de ellas al contenido original de la obra. Lo que, además, nos abre a la cuestión de la relación, o las posibilidades de relación, entre las historias tal como la literatura las presenta y la forma en que lo hace el cine; por un lado están las adaptaciones que la industria cinematográfica (y, en especial, Disney) hace de historias como la del heroico semidiós griego en *Hércules* (Ron Clements y John Musker, 1997) o la de Moisés en *El príncipe de Egipto* (Brenda Chapman, Steve Hickner y Simon Wells, 1998) y, por otro, las versiones cinematográficas de obras literarias: ¿cuán válido es el consejo de leer la obra literaria antes de ver la película? Y el desajuste que esto mostraría entre el libro y el filme, ¿por

qué se da? La palabra (impresa, en este caso), ¿tiene más riqueza, mayores posibilidades, quizá precisamente por su condición meramente evocativa, que las imágenes? Las veinticuatro imágenes (cuadros o fotografías) por segundo –el estándar convencional, pueden ser 36 o 48–, ¿a cuántas páginas, párrafos o renglones de un libro pueden equivaler? Para abordar este tema se puede utilizar ejemplos de obras literarias exitosas que inspiraron películas que no tuvieron ninguna trascendencia, de filmes que tuvieron –o tienen– un impacto del que carecía la narración (novela, relato, cuento) que las inspiró, y de novelas clásicas que inspiraron filmes inmortales, inolvidables. La cuestión, no planteada en el filme pero que podemos abordar desde esta película, es la del canon: ¿por qué unas obras, y no otras, integran un canon, se consideran indispensables e inevitables para conocer cierto tipo de literatura... o de filosofía?

Un momento concreto del filme: el del musical o la canción que se desarrolla entre 47:50 y 49:30: el cine musical tuvo sus años dorados entre 1930 y 1960, con grandes estrellas; hay musicales posteriores –entre los más célebres, *The Sound of Music* (Robert Wise, 1965), *West Side Story* (Jerome Robbins y Robert Wise, 1961) y *Jesucristo Superstar* (Norman Jewison, 1973) – pero el género como tal ya no sobrevivirá, aunque tendrá cierto renacer hacia finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, con la música *disco*: *Saturday Night Fever* (John Badham, 1977), *Grease* (Randal Kleiser, 1978) –que tuvo una secuela, *Grease 2* (Patricia Birch, 1982) –, *Footloose* (Herbert Ross, 1984) –un *remake* de Craig Brewer en 2011–, *Flashdance* (Adrian Lyne, 1983) y *Fame* (Alan Parker, 1980). Una situación diferente se presenta en las versiones cinematográficas de obras musicales como *Evita* (Alan Parker, 1996), *El violinista en el tejado* (Norman Jewison, 1971), *Hair* (Milos Forman, 1979) y *Cabaret* (Bob Fosse, 1972). *The Pagemaster* no es un musical, no pertenece al género del cine musical pero ha tomado este elemento, una pieza, de ese tipo de películas; ¿cuán bien la usa, cuán adecuada resulta esa secuencia al filme? Y, en general, ¿cuán conveniente resulta, para una historia narrada en lenguaje cinematográfico, el introducir este tipo de secuencias? ¿Interrumpen la trama, como sostuvo Laura Mulvey: “*Note, however, how in the musical song-and-dance numbers break the flow of the diegesis*” (p. 62 de la versión digital que hemos recuperado en formato pdf). “Nótese, sin embargo, cómo en el musical los números de canto y baile interrumpen el flujo de la diégesis”? En contraste, James Lipton, al entrevistar a Hugh Jackman por segunda vez en su programa (*talk-show*) *Inside the Actors Studio* (en español, *Desde el Actors Studio*) –temporada 18, episodio 6, 13-feb-2013–, a propósito, sobre todo, de *Los miserables* (Tom Hooper, 2012) además de alguna consideración sobre la condición del musical en el cine y la cultura estadounidenses, planteó que el canto se hace presente en el momento en

que el actor y sus palabras no pueden ya expresar la intensidad de una emoción; por otro lado, Jackman y Lipton debatieron sobre lo novedoso, revolucionario incluso, de lo musical en dicha película (que debería añadirse a las antes mencionadas). ¿Refuerzan el mensaje? ¿Dan un cierto alivio al receptor, al público vidente, en cierta tensión –o cierto tipo de tensión– que brotaría de seguir durante cierto período de tiempo la narración? Por lo tanto, más allá de la relación entre el cine y la música, en los orígenes mudos, no sonoros, de aquel, y de la cuestión relativa a la adquisición del sonido para los filmes (un evidente avance técnico pero ¿un retroceso para la pureza del arte?), ¿por qué se usó, y con éxito, esta técnica de introducir canciones en las películas? ¿Qué características o rasgos del público, en particular estadounidense, de entre 1930 y 1960, justificaban este uso? ¿Podemos comprender esas características, podemos entenderlas a cabalidad?

El tiempo interior, un elemento relacionado con la temporalidad histórica –el devenir de horas, días, años que vimos en el apartado anterior– pero distinto de ella: todo aquello que Richard Tyler vive, ¿en cuánto tiempo sucede? ¿Cuánto duran su experiencia y su permanencia en la biblioteca, esa su aventura? Y aquel tiempo, esta duración, ¿qué relación tienen, si es que tienen alguna, con el tiempo externo, cronológico –de una tarde, podríamos pensar– en el que su ausencia, el hecho de que no regresara, ha terminado por preocupar a sus padres, y durante el cual la tormenta ya pasó? Y en el universo del filme, en lo que nos cuenta y nos presenta durante ochenta minutos, la sección de cuarenta y cinco de animación, ¿guarda proporción con lo sucedido y relatado?

La interpretación de símbolos, referencias, analogías y alusiones: ¿cómo entendemos, por ejemplo, la aparición y la actuación de un dragón, mitológico, hacia 50:50 en el filme? En sí mismos, y en cuanto arquetipos, frutos de la imaginación, este tipo de seres, ¿qué pueden representar? ¿Qué le dicen al hombre sobre sí mismo y sobre el mundo donde habita? Preguntas válidas incluso porque en esa transición del mito, o de la mentalidad mítica, al *logos*, que se suele situar en el origen histórico de la filosofía occidental es claro que las cosas no se dan en blanco y negro, por contrastes absolutos, sino que se mueven en una gran gama de colores –mucho más amplia que una escala de grises– como lo muestra, verbigracia, el hecho de que Platón recurre a mitos, que se han tornado clásicos no solo dentro del quehacer filosófico, para explicar algunas de sus ideas, de sus teorías.

La cuestión de la amistad, quizá el tema central de la película –¿no se solemos hablar sobre los libros como ‘buenos amigos’... y no terminarán siéndolo de Richard...?...–: ¿qué es la amistad? ¿Quién es, a quién podemos considerar, un amigo? ¿Qué tipo de obligaciones o

responsabilidades impone, si es que impone alguna, la relación de amistad, y por qué? ¿Cómo se relacionan la amistad y el amor –dos secuencias particularmente reveladoras y llamativas en esta dirección: 33:30 a 33:50 y 43:50 a 44:40, muestran la dimensión afectiva-emocional que las relaciones de amistad ponen en juego–? El enfoque de la película es –en la dirección de ese perfeccionamiento moral al que se refiere Cavell, según hemos dicho antes– que los amigos no solo favorecen y permiten la superación de su amigo, que este sea una mejor persona, que deje de lado aquello que le impide crecer, que pueda vencer sus temores, sino que son, o pueden ser, un soporte único e irremplazable para dicha superación, para ese perfeccionamiento. Con algunos detalles que nos harían pensar que no es posible que el crecimiento personal sea solamente para uno del grupo de amigos sino que, en el camino –literalmente: el grupo avanza, no puede ni debe dejar de hacerlo, en una dirección, con un sentido de búsqueda, de alcanzar algo; presentación nuevamente metafórica, seguramente al nivel del arquetipo, de la condición humana–, de una u otra manera, en mayor o menor grado, todos se benefician acercándose a la realización más plena y completa de la condición personal.

La idea de travesía y viaje, nuevamente pero con una variación importante: la noción misma de ‘salir’. Richard entra y queda atrapado. Debe salir. Como el prisionero de la caverna de Platón³³¹: remontarse hasta la salida, encontrarla, no será fácil: le exigirá muchos esfuerzos, deberá poner en juego múltiples recursos. Es llamativo, también, que el letrero que marca la salida es un letrero luminoso; si bien esta puede ser una práctica habitual, para hacerlo más visible, la luz tiene una significación humana, por un lado en cuanto al intelecto y su aspiración hacia la verdad, por otro en cuanto a la experiencia de la muerte y el paso al más allá. La trayectoria del joven Tyler, ¿ejemplifica, de alguna manera, nuestro tránsito por la vida, o, por lo menos, por etapas de nuestra vida, particularmente aquellas en las que nuestro control sobre las circunstancias es mucho menor que el habitual, que el que quisiéramos tener, o solemos –nos gustaría– pensar que tenemos?

³³¹ **República**, libro VII. Este símil, probablemente uno de los más difundidos de cuantos escribió Platón, ha sido referido directamente al cine, y resulta fácil hacerlo por la idea de una luz detrás de los prisioneros que proyecta unas sombras, que se mueven, delante de ellos... Nótese, en todo caso, que la referencia se hace al acto de ver películas –incluso, más en concreto, a la forma en que se proyectan-, y a la sala de cine –al lugar donde se las ve, donde son proyectadas-, si bien puede desplazarse hacia un contenido antropológico, el de la libertad: ¿está el ser humano ‘atrapado’ por las ‘apariencias’ –incluso el goce estético, el placer sensible de la imagen- en la sala de cine, y, por lo mismo, queda ajeno, permanece alienado, de la realidad... o toma como ‘real’ –verdadero, auténtico, consistente- aquellas imágenes volátiles, pasajeras...?... Por extensión, nuestra cultura audiovisual, esta importancia creciente de la imagen durante los últimos ciento cincuenta años, ¿ha creado un mundo de ilusión, ficticio, quizá falso, que nos aleja del ‘mundo de las ideas’? O, por el contrario, ¿pueden las imágenes revelar, a través de los sentidos, ciertos aspectos de la realidad que, por otras vías –en particular mediante el entendimiento o la razón- resultarían inaccesibles?

A7.3. Frente a *Prison Break*

El sentido de la historia: esta serie desafía la visión de la linealidad de la historia, esto es, la idea de que incluso limitadas historias avanzan, o pueden avanzar, desde un momento dado, original, hacia o hasta otro, final: ni siquiera la mayor determinación humana, y tampoco la mejor planificación (emprendimientos y emprendedores pueden fracasar pese a haberlo hecho todo bien, y pueden tener éxito aun con muchas falencias, por circunstancias externas inesperadas e imprevisibles³³²) pueden guiar esas pequeñas historias. *Prison Break* pone de relieve el imprevisto, lo inesperado, el azar incluso, tanto como la complejidad de las relaciones humanas y la capacidad de ciertos poderes de modificar las circunstancias, y este es el recurso fundamental para que la narración termine, en cada uno de los episodios, con cierto avance respecto de aquello que los protagonistas se proponen o habían planificado lograr, sí, en general, pero, también, con otro elemento que complica el alcance de esos objetivos, de sus metas –de modo llamativo al terminar el episodio octavo, ‘*Bang and Burn*’, de la tercera temporada, cuando el general Zavala (Cástulo Guerra) proclama que Scofield no puede seguir en la cárcel de Sona porque desde que llegó se han producido dos intentos de fuga en dicha prisión, lo que no le parece una coincidencia, de modo que, delante de todos los demás detenidos, quienes están arrodillados y rodeados por militares armados, lo saca del recinto... O al final del episodio décimo sexto de la cuarta temporada, ‘*The Sunshine State*’, cuando Lincoln toma una llamada al teléfono celular de Gretchen y amenaza al presunto comprador de Scylla, o jefe de quien lo tenía (quien no habla), con que irá por él, y vemos que la persona al otro lado es, o se identifica como, su madre...).

Esta dinámica permite a la serie alejarse también de toda forma de *happy end* o final feliz, pues incluso en el tránsito de una temporada a otra (por ejemplo, después de que Fernando Sucre, durante el último episodio, ‘*The Art of Deal*’, de la misma tercera temporada, ha resistido con mucha fortaleza toda la presión y las torturas a que fue sometido por parte de los guardias para que revelara dónde está Michael, es ingresado, herido, a Sona, sin que se le acusara de haber cometido acto ilícito alguno en Panamá –pues los dos pequeños cargos que uno de los oficiales le imputó corren por cuenta de una identidad suya que ya se ha revelado como falsa–. ¿Por ser prófugo en los Estados Unidos? ¿No lo es también Theodore ‘T-Bag’ Bagwell, a quien, sin embargo, él mira aclamado por los demás presos? Y sus amigos, por quienes se ha sacrificado –Scofield y Burrows–, ¿lo dejarán así? –en contraste, Bagwell ha asesinado a quien confió en él, lo acogió y lo protegió–; por otro lado, ¿quedarán en nada los

³³² Agradezco a José Francisco Pérez por esta idea.

planes de venganza de Michael?); este último capítulo de la temporada que termina deja algún elemento no solamente sin resolver, como sería de esperar en razón de la continuidad, sino en conflicto abierto: se trata de un elemento tortuoso, una situación que lastima y que un mínimo sentido de proporción impide aceptar que se quede así (incluso en el último capítulo, 'Free', de la temporada cuatro, el que da final a la serie: si bien hay una cierta tonalidad de paz, de calma al menos, para Lincoln, LJ, Sara, Sucre, Mahone y los suyos, la sombra del dolor y de la muerte está clara y vigorosa, o dolorosamente, presente –y no solo por las imágenes del general Krantz o de Theodore 'T-Bag' Bagwell-...).

Espacios y tiempos: en la construcción de la historia que se desarrolla en ***Prison Break***, además de los juegos con la temporalidad (sobre todo mediante el recurso al *flashback*, la vuelta a momentos del pasado, la recreación de esos episodios –en especial durante las primera y segunda temporadas– pero también mediante la proyección hacia un futuro que se desea evitar –la ejecución de Lincoln o la condena de su hijo– o alcanzar –la libertad, el botín, un indulto, desenmascarar una conspiración– que prolongan hacia atrás o lanzan hacia adelante los aproximadamente cuatro meses –dieciséis semanas– en la vida de Michael Scofield que la serie parece recorrer (muy claramente seis semanas en la primera temporada; en la segunda, tres semanas, si bien se retratan muchos más momentos –paralelos o simultáneos– de los otros convictos, pues gradualmente el grupo se ha dispersado; diez días en la tercera temporada y entre tres y cuatro semanas en la cuarta) entra en juego una espacialidad que se mueve entre el interior de las prisiones (Fox River en la primera temporada, Sona en la tercera) y un exterior que, al principio, son las ciudades de Chicago y Panamá, respectivamente, pero que, en particular desplazándose por tramas o redes (enredos) de poder, se va ampliando hacia el estado (provincia, región) y la nación (la lejana localidad de Blackfoot, Montana, en la primera temporada) hasta volverse internacional. Interioridad también de oficinas, dependencias, cuartos de hotel, edificios abandonados y otros refugios frente al movimiento externo de las ciudades.

Hay, sin embargo, otro espacio que es el de la psiquis (*siqué*), o el interior del protagonista, Michael Scofield: aquí, por un lado, entra en juego el tema de la aceptación de la diferencia, pues Scofield padece síndrome de baja inhibición latente, y, por otro, se plantea una cuestión relativa a la distinción entre metas, logros, objetivos, propósitos, actos o acciones, decisiones, sentido o dirección –también de la propia vida– y realización personal, por mencionar ciertos ingredientes en instancias diversas (de diferente densidad, profundidad o intensidad) de la propia vitalidad, del vivir, en particular –pero no solo– ético. La intimidad de

otros personajes –Sucre, Sara Tancredi o Mahone, por mencionar tres– puede resultar también, en determinadas coyunturas, muy relevante.

La unidad de lo representado en la producción –en esta obra, en la serie–: estos juegos con la temporalidad –un presente dado que mira al pasado para ser comprendido mejor y se proyecta hacia un futuro que le da sentido– y con el espacio –‘dentros’ que incluyen el fuero íntimo o la conciencia de personajes, las cárceles (incluso, específicamente, alguna de sus celdas), cuartos, habitaciones, oficinas, viviendas, botes, remolques, etc., y ‘fuera’ que pueden ser tanto espacios abiertos (bosques, carreteras, una playa o el mar) como núcleos urbanos, poblados o ciudades– parecen desafiar las clásicas tres unidades que Aristóteles, a partir del análisis de la tragedia *Edipo Rey* escrita por Sófocles, estableció en su *Poética* y el neoclasicismo recuperó –a saber, unidad de acción, unidad de tiempo y unidad de lugar– y constituyen un paradigma de una línea del pensamiento estético. En efecto, dichos juegos, además, implican acciones que no por simultáneas y/o concurrentes son inmediata y evidentemente conexas entre sí –como hemos dicho, la serie introduce elementos o eventos inesperados que marcan giros imprevistos e imprevisibles en la trama (las unidades que Aristóteles detalla y otros elementos de lo que, dentro de la estética y desde las teorías literarias se suele llamar, precisamente, ‘poética’ son usadas de una manera muy sugerente para analizar otra serie de televisión, que presume de presentar los eventos en ‘tiempo real’ –incluso a ritmo de reloj– por Paul A. Cantor en *8:00 pm-9:00 pm – Jack in Double Time: 24 in Light of Aesthetic Theory* en Hart Weed, J.; Davis, R. y Weed, R., 2008, pp. 195-207); sin embargo, el análisis de esta situación podría enfocarse por un lado en la credibilidad o verosimilitud de la historia que se nos cuenta y se nos presenta, y, por otro, en la cuestión relativa a si se trata de una narración que privilegia la acción o los personajes –esto quiere decir si se enfoca mucho más en lo que pasa, lo que sucede o acontece (y la forma en que se resuelven los problemas, las situaciones) o en aquellos a quienes les pasa (esto es, el desarrollo, la evolución de los personajes). En el cine *La soga* (Hitchcock, 1948) es el caso emblemático de filmación en tiempo real, “un experimento filmico para ser rodado en una sola toma” (Martínez-Salanova, 2002, p. 186 y pp. 150, 182, 184).

Por tercera vez, el sentido de la travesía –del viajar, del moverse, del desplazarse. Travesía o viaje que, en este caso, carga con la marca, con el pesado lastre, que la condición de criminales convictos y prófugos supone para quienes en él participan (una película que representa esta problemática –cargar con un lastre así– con mucha intensidad es *Carlito’s Way* o *Atrapado por su pasado* –Brian de Palma, 1993; basada en la novela de Edwin Torres–; para lograr tal fuerza se vale tanto del monólogo interior del personaje como de una gradación en la

representación de situaciones violentas; Al Pacino maneja muy bien la identidad del personaje: es una de sus destacadas actuaciones y Sean Penn y Penelope Ann Miller fueron nominados al Globo de Oro como actor y actriz de reparto en este filme): peso que irá debilitando y desgranando al grupo formado, por otro lado, por una serie de casualidades que, sin embargo, se aunaron y lograron conjugar las voluntades alrededor del plan de fuga y bajo las reglas y determinaciones que Michael Scofield impone.

¿En quién se puede confiar? La amistad y los lazos de familia: ¿están los hermanos obligados a ser amigos, a llevarse bien? ¿Qué exigencias implica esta relación de fraternidad? Frente a la tortuosa relación de Michael con su madre, con su padre y aún con Lincoln –y de este con su hijo LJ–, ¿cómo entender la relación, sobre todo de aquel, con Sucre?

A7.4. Frente a *La vida de David Gale*

¿Hay algún tipo de travesía, de viaje, en esta película –puesto que las otras películas incluyeron este elemento–?: Bitsey Bloom se desplaza, se mueve, buscando la noticia y ella y Zack tendrán que ir a distintos lugares para lograr la cobertura y la comprensión adecuadas. El enlace entre las primeras escenas y la última, previa al epílogo, de Bitsey corriendo para cubrir las millas que le faltan para llegar hasta la prisión, ¿simboliza mucho más de lo que muestra? En concreto, ¿alude a la travesía interior que ella ha vivido, desde su convencimiento de que Gale es culpable hasta la certeza de su inocencia –y su fe en la posibilidad y necesidad de salvarlo–? Más todavía si tenemos en cuenta que para ese momento la periodista se ha quedado sola... Para Dusty Wright y Braxton Belyeu la ejecución de Gale marca el momento de la partida.

La temporalidad: el pasado sigue gravitando: no se trata solamente de la evocación –como en los *flashbacks*- de los sucesos, aunque fuera para reconstruirlos –y, como en el caso de *Prison Break*, descubrir nuevos elementos que los explican– sino de una presencia del pasado que gravita de manera inevitable y contundente en el presente (en cierto sentido, el pasado **es** el presente): el Gale condenado **tiene en sí**, lleva, el asesinato de Constance... y ha elegido a Bloom como su única entrevistadora por un factor de su pasado: la negativa a revelar fuentes, una integridad profesional por la que él sabe que, aun en el futuro, lo que ella sepa *off the record* no será parte de ninguna noticia, y de esa manera, con ese sello, marca y condición, ella recibe el video de la muerte de Constance íntegro. Hay otra línea que va desde el silencio en el que Gale

queda sumido en su debate con el gobernador hasta su ejecución, después de la cual se puede nombrarlo como un inocente condenado a muerte.

¿En quién se puede confiar? El sentido de la amistad: ¿en quién vale la pena confiar –y por qué confiamos, o no, en determinadas personas (guiándonos, quizá, por las apariencias, por la primera impresión) –? ¿Cuánto influyen los ideales compartidos y los valores en común para que surja un vínculo de confianza entre las personas?

La “historia dentro de la historia”: las revelaciones graduales: el tema de una grabación en video, decisiva aunque mostrada gradualmente –por partes–, dentro del filme remite a cuestiones relevantes dentro de la poética –esa disciplina de la estética relativa a las obras literarias– no solamente en la categoría de películas sobre el cine sino, por ejemplo, sobre textos literarios (poemas, cuentos) dentro de obras literarias, u obras literarias que tratan sobre la literatura, o, como en *Hamlet*, la representación teatral para los personajes de la obra de teatro, o, más ampliamente, por ejemplo, el pintor dentro de su pintura –de su cuadro o su obra pictórica, sea pintándola (Velásquez) o no (Eugene de la Croix, Joaquín Pinto) – que, sin embargo, no es un autorretrato. Se podría considerar también la forma en que Stan Lee se hace presente, visible, por segundos, en tomas de la saga *Spider Man*. Hay aquí también un tema de evidencias, convicciones y certezas (con el que juegan las películas y series –así como las narraciones, cuentos y novelas– de tipo policial o detectivesco pero para el cual encontramos una muy singular ocasión de reflexión en la aguda y especialmente bien lograda presentación que Akira Kurosawa plasma en su ya clásico filme *Rashomon* (1950), ganadora del León de Oro en el Festival de Venecia, entre otros varios premios y nominaciones. En este caso, ¿los testigos ven, con objetividad valdría precisar, el suceso de una forma diferente, o lo presentan –subjetivamente– de una manera distinta, acaso por conveniencia propia? Y la verdad sobre el hecho, si es que fuera alcanzable, ¿puede inferirse solamente sumando, o contrastando, las versiones de los testigos? O, incluso, ¿por qué puede resultarnos más creíble, más fiable, un testigo, y no otro?) digno de analizarse porque, además, marca la evolución, el itinerario psicológico, si es que no espiritual (la travesía antes mencionada), de la periodista Bitsey Bloom, y que también tendrá repercusiones, a través de los *mass-media*, en la opinión pública.

Nuestra relación con –¿o dependencia de? – los objetos materiales: estos objetos inciden en los acontecimientos, sea por su propia naturaleza, como en el caso de la insistente luz roja de advertencia en el tablero del *Ford* rentado que Bloom y Stemmons usan para movilizarse –que presagiaba, quizá, (o, en todo caso, vuelve aceptable, creíble) por qué y cómo se frustrarían los

intentos que Bitsey hace para evitar la ejecución de Gale—, sea por el uso que los seres humanos les dan, como en el caso de la ovejita *Nubarrón* que el hijo, Jamie (Noah Truesdale), entrega a David (49:25) cuando se despiden por la ‘separación a prueba’ que Sharon ha decidido¹; será compañía frecuente de Gale pero su reaparición relevante se da cuando Bitsey Bloom abre un paquete de *Fedex* (2:02:00) y la muñeca de peluche es portadora, en su interior (¿en su estómago, como alusión al método de la Securitat, si bien en este caso sería inverso, pues proporciona la clave, es decir, efectivamente libera?), de ese video, ‘llave de su libertad’, que ya mencionamos. O por la urgencia con que Stemmons necesita usar un teléfono.

La posibilidad de una redención —el perdón— después de la muerte; frente a su hijo, es lo que Gale busca y la misión para la que confía en Bitsey Bloom. No se trata de una redención trascendente sino de dejar de ser tenido por un villano para convertirse en un héroe. *Prison Break* nos mostró la delgada línea que separa a unos de otros, y cómo las acciones de agentes del orden, fuerzas de la ley, pueden ser más brutales que las de delincuentes. En todo caso, se trata de una situación que también guarda relación con la forma en que se es visto: Gale recuperaría la mirada cariñosa de Jamie, por lo menos, aunque es imposible que vuelvan a verse.

A7.5. Frente a *El lector*

La actriz, Kate Winslet³³³ —por el hecho de que es la misma que personificó a Bitsey Bloom en *La vida de David Gale*, y para concretar una posibilidad que se planteó a propósito de las otras producciones: abordarlas desde el director, por ejemplo, o desde el actor (un elemento más puramente cinematográfico)—³³⁴ en el que, si lo abordamos

³³³ Kate Winslet obtuvo un Óscar (Premio de la academia), en 2009, por su papel principal en esta película, luego de tres nominaciones para el mismo galardón: en 1998 por la muy taquillera *Titanic* que dirigiera James Cameron, en 2005 por *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* (*Eterno resplandor de una mente sin recuerdos* —también presentada como *¡Olvídate de mí!*—) dirigida por Michel Gondry y en 2007 por *Little Children* (*Juegos secretos*) del director Todd Field, y de otras dos nominaciones para el premio o galardón como actriz de reparto, por *Sense and Sensibility* (*Sentido y sensibilidad*, de Ang Lee, basado en la novela de Jane Austen) en 1996 y por *Iris* (Richard Eyre) en 2002. La versatilidad de Kate Winslet ya es evidente cuando nos fijamos en cómo lleva el papel de Bitsey Bloom, en *La vida de David Gale* antes reseñada y comparamos esa actuación con su representación de Hanna Schmitz —y, obviamente, esa verificación se refuerza mirando otros papeles suyos, como en las películas citadas—. Algo sobre las convicciones con las que esta actriz asume su oficio, en relación con lo aquí planteado, puede verse en la entrevista que tuvo con James Lipton en el programa de televisión *Inside the Actors Studio* el 14 de marzo de 2004 —temporada 10, episodio 12— (Winslet, 2004).

³³⁴ El punto de partida se refiere a la coherencia que, dentro del universo del filme, la actriz da al personaje (lo que, a su vez, nos da otro enfoque para preguntarnos —ya que lo hemos hecho a propósito de personajes femeninos en *El violín rojo* y de *La vida de David Gale*— qué tipo de mujer es Hanna: ¿cuán relevante para comprender sus decisiones es conocer lo relativo a sus inclinaciones, sus preferencias, su modo de ser, su temperamento y/o su personalidad? Sin conocer esto, ¿podrá cualquier juicio sobre ella, más allá del ámbito jurídico o legal, tener algún sentido, al menos de proporción? ¿Cuál sería la mirada feminista, o femenina, sobre esta dama? ¿Víctima de las circunstancias? ¿Cómo se

filosóficamente, se harán presentes elementos estéticos: la cuestión es ¿cuán importantes son los actores para el logro o realización de una buena película? El público en general recuerda o tiene presentes mucho más a los actores y sus papeles en las películas que, incluso, al director de un filme (se habla de una “actuación inolvidable” pero, aunque una película también pueda serlo –quizá, al menos en parte, precisamente por una actuación así– ¿se recordará al director? ¿será memorable su sello en una película...o, más bien, su sello se podrá reconocer solamente luego de que lo haya puesto, “impreso”, en un cierto número de filmes? Y esto aunque la convención académica ha tendido a citar las películas por año y director, aunque en el acto de premiación de la Academia (la gala de los “Óscar”) el de mejor dirección se entrega antes que los de mejor actriz y mejor actor –siendo el último el de mejor película–) ¿Por qué tiene esa importancia? ¿En qué consiste actuar –la actuación, el ejercicio de representar o tomar el papel de otro? Es que parece haber actrices y actores que tienen esa capacidad de asumir con absoluta originalidad cada papel o personaje que deben representar, de modo que, aun sin las transformaciones que el maquillaje puede hacer para cambiarlos, al verlos en un papel no tenemos presente, de ninguna manera evocamos, otras actuaciones suyas. Otros, mientras tanto, quizá imponen siempre su personalidad, o la muestran, en los personajes que representan de tal forma que, pese a que el maquillaje los haga ver muy distintos, sabemos quién es el actor y de manera casi inevitable nos remitimos a otros papeles que él (o ella) tuvo; esta diferencia se puede apreciar al comparar el modo de actuar de Adam Sandler y Hugh Grant, por un lado y poniendo dos ejemplos, con la manera en que Dustin Hoffmann, Al Pacino y Robert de Niro, por otro lado, lo hacen.

La mención del actor británico Hugh Grant me remite a un filme no muy conocido –mucho menos que *Cuatro bodas y un funeral* (Mike Newell, 1994), que *Notting Hill* (Roger Michell, 1999), donde comparte la trama con Julia Roberts, y que *Letra y música* (Marc Lawrence, 2007), en la que actúa junto a Drew Barrymore– que él protagoniza, titulado *Sirenas* (John Duigan, 1993) y que plantea interesantes cuestiones sobre la libertad en el arte y sus límites, particularmente frente a la religión y la conciencia pública –facetas relativas a la filosofía del arte, donde se inscriben también los temas que estamos tratando, sobre la actuación y/o la relevancia de los actores frente al director –u otros miembros del

inserta en el mundo laboral? ¿Cómo se redime, si es que lo hace?, es decir, si logra o no (o en qué nivel) esa coherencia lo logra o no, teniendo en cuenta los años que pasan desde que la vemos por primera vez hasta su última aparición en el filme, y frente a diversas situaciones emotivas por las que atraviesa (sobre todo si nos fijamos en la secuencia, entre 34:04 y 35:35, cuando la vemos emocionada hasta las lágrimas (como, por lo demás, ya la habíamos visto llorar con una lectura, en 28:46) al escuchar las prácticas del coro en una pequeña iglesia³³⁴ –momento al que sucede el escuchar un poema que su joven amante ha escrito para ella-)

equipo hacedor de películas, como guionista(s), diseñador(es) de vestuarios y escenografías, etc. –. Y es probable también que haya papeles o roles –personajes– tan poderosos o vigorosos –completos o ‘redondos’– que quien los represente vea su carrera marcada por tal actuación, a la cual cualquier otra remitirá, con la cual se comparará.

La amistad, el amor y las relaciones interpersonales en general, con aspectos o elementos bastante concretos como la relación entre una mujer mayor, hecha y derecha, y un adolescente³³⁵; un planteamiento que nos mueve a considerar el tiempo y su medición: ¿podría considerarse también la edad –por lo menos la cronológica– solamente una convención, otra de las tantas a las que los seres humanos nos sujetamos? O nos enfrenta a un tema de actualidad, el relativo a los matrimonios precoces, forzados o pactados (Centro virtual de conocimiento para poner fin a la violencia contra las mujeres y niñas, 2012, recuperado 25-junio-2014), en los cuales niñas, menores de edad, son entregadas a varones adultos (Redacción Salud, 2014 y Redacción Internacional, 2014), situación cuestionada tanto desde la defensa de los derechos de los niños (por ejemplo en Hojas informativas sobre la protección de la infancia, s.f. y Únete por la niñez - Protección infantil contra el abuso y la violencia, s.f., ambos recuperados 25-junio-2014) como desde la defensa de la salud de los menores (Ayarza & Borja, s.f., recuperado 25-junio-2014) y que implica un desafío a la noción de ‘libre consentimiento’ como causa material, esencia del matrimonio católico³³⁶, que ha inspirado la legislación de algunas naciones (Hilda, 2008, recuperado 25-junio-2014), ¿se pueden justificar racional y argumentativamente –más allá de su validez legal o jurídica en determinados ambientes, en ciertas sociedades o algunos países– este tipo de uniones³³⁷?

La comunicación familiar³³⁸ –que conlleva plantearse cuestiones relativas a la naturaleza de la familia, al tipo de autoridad que ella requiere, si es que necesita alguno, y a

³³⁵ Sin centrarse en lo erótico, lo sensual y lo sensual sino en la problemática de la adecuación que puede prescindir del hecho de que la mujer sea bastante mayor para enfocarse en el simple hecho de que uno de los dos, en la pareja, lo es, para, por ejemplo, plantearse la problemática de los cuidados que podría necesitar a llegar de parte del otro, y si el menor está obligado, y hasta qué punto, a proporcionárselos.

³³⁶ Se puede consultar los numerales 1625 y siguientes del *Catecismo de la Iglesia Católica*, en concordancia con los numerales 1095 a 1107 (título VII, capítulo IV) del *Código de Derecho Canónico*.

³³⁷ En Ecuador, el poder legislativo ha fijado en dieciocho años la edad para contraer matrimonio, suprimiendo la posibilidad de que, con autorización de los padres o tutores legales, las mujeres pudieran contraerlo a los doce y los varones a los catorce años. Tal reforma, por un lado, coloca en igualdad de condiciones, en ese sentido, a varones y mujeres, y, por otro, pese a que ciertos derechos políticos se adquieren a los dieciséis años –cuando, también, se puede suscribir algunos contratos–, el optar por el matrimonio exige más años de vida (¿mayor madurez...?).

³³⁸ Tanto en el hogar del joven Michael Berg, como de este personaje, cuando adulto, con su esposa y con su hija, lo que implica distinguir entre dialogar, conversar y hablar, por poner tres categorías (aunque también es relevante

la manera en que tal autoridad, de haberla, se ha de ejercer– y la (im)posibilidad de que dos personas se conozcan al menos de una manera suficiente: pese al tiempo que pasan juntos y a la intensidad –o profundidad– de la cercanía e intimidad que alcanzan, Michael Berg no se percatará de una circunstancia crucial en la vida de Hanna Schmitz, que ella ciertamente oculta, sí, pero con una naturalidad que, podríamos pensar, la exime de sospecha, un gran secreto; de hecho, en IMDb la película se presenta desde la pregunta ‘*How far you go to protect a secret?*’ –¿Hasta dónde llegarías –o, mejor, cuán lejos irías– para ocultar –o proteger– un secreto? –. De hecho, y por otro factor (laboral) en el que ningún papel juega Michael, Hanna escapa –abandona la ciudad– para mantener oculto y, así, proteger ese secreto. ¿Qué sentido tiene, y cuán creíble es, tal huida...? El problema, ¿está en las circunstancias objetivas que rodean a Hanna, o, mucho más, en su interior, en su propia subjetividad? ¿Podrá, podría, escapar de sí misma? Porque, además, en el juicio las otras cinco guardias, finalmente, la dejarán sola, obligándola a asumir una responsabilidad que acaso no era exclusivamente suya –sin ninguna consideración por cierto sentido de solidaridad que seguramente, en el plano práctico de una pena (sanción o castigo) menor, habría ayudado a todas–. Después, Michael se arrepiente de la decisión de visitar a Hanna y no concreta la visita, se retira de la cárcel (1:17:55) y, cuando vuelve a verla, quizá también por la falta de comunicación –tanto en el sentido de no haberse enterado sobre ella como en cuanto a que la falta de respuestas puede haber desmotivado a Hanna–, se encuentra con una persona que ya no es aquella a la que conoció, a la que amó, con la que soñó, a quien ayudó.

El peso del pasado y de los recuerdos; la necesidad de enfrentar, asumir y superar decisiones, y el perdón: parece que Hanna aprovechó la posibilidad de alivio, al menos –si no de redención– en el conocimiento, en un gran esfuerzo autodidáctico en el que, con tenacidad y disciplina, aprovechó la ayuda de Michael para obtener mucho más de lo que recibía. La secuencia de la visita de Michael a Ilana Mather en New York, por otra parte, muestra cuán difícil es la redención –en especial a través del perdón–, un tema en el que *El lector* coincide con *La vida de David Gale*.

La exclusión social y la educación como mecanismo de inclusión o integración social, que guarda relación con los tipos de inteligencia; podríamos preguntarnos: ¿cuál es la de Hanna?

considerar el hecho de que Michael no responde a las cartas que Hanna le escribe, aunque las guarda y conserva todas, 1:32:35 a 1:34:40)

A7.6. Frente a *Gladiator*

Filosofía romana y Cicerón: por un lado, más allá de los nombres representativos (Lucrecio, Séneca, Epicteto, Marco Aurelio, Cicerón) quizá hay que mirar la dinámica de la cultura del gran imperio y el papel histórico que cumplió –y así parece verlo Bertrand Russell (1945, pp. 270-283) en el capítulo XXIX, *The Roman Empire in Relation to Culture*. En la misma dirección nos parece que discurre Aurelio Espinosa Pólit, a propósito de Virgilio, y contrastando al poeta con el orador y político Cicerón –respecto del cual ha trazado un paralelismo con Demóstenes (puede verse Ponce Martínez, J. F., 1999, pp. 204-205) –; y esto a pesar de los embates de la corrupción política en Roma, sobre todo en las dinastías imperiales, entre las familias de los emperadores, aunque, en general, en las clases política y militar, en especial cuando la estructura o concepción republicana del funcionamiento del imperio se ve desplazada por el régimen mucho más monárquico de los césares. Por otro, el personaje Cicerón de la película aparece en 30:30 como un ayudante del general Máximo. Esta primera es una rápida aparición en la que dice: “A veces hago lo que quiero, el resto del tiempo hago mis tareas”. Habría un grave anacronismo si se tratara del célebre orador, político y escritor Marco Tulio Cicerón, quien vivió entre los años 107 y 47 a.C. –es decir, más de doscientos años antes que Marco Aurelio (121-180 d.C.) –; o incluso de su hijo homónimo, Cicerón ‘el menor’, cónsul, nacido en 64 a.C. Pero la elección del nombre para el personaje en el guión, en la historia que el filme nos cuenta, no parece tan arbitraria si se observan sus actuaciones, su comportamiento y sus actitudes, regidas por la lealtad a su general, Máximo, quien lo inspira, y por el deseo de que Roma se libere del enfermizo régimen de Comodo (aspectos que, pese a lo breve de las apariciones, se hacen evidentes en 1:42:37 cuando Cicerón está en medio del público en el Coliseo; después del combate, en 1:52:00 a 1:52:40 el sirviente busca al general Máximo, le da información sobre sus tropas y le entrega unas reliquias; posteriormente, en 1:55:08 a 1:55:30, Máximo y Cicerón conversan un poco más sobre las tropas y el general le pide un favor, que Cicerón realizará en 1:56:05 a 1:56:40 y que es decisivo para el desenlace de la trama política del filme, aunque los planes concebidos se vean frustrados), anhelo y fidelidad que le llevarán a perder su vida (2:13:20), sacrificándola por su amigable superior, a quien –¿con desagrado?– ha visto luchar en la arena del coliseo y, con precisión y entusiasmo en cambio, ha informado sobre las tropas que el general tuvo a su mando.

Lealtad y amistad: Lucila elegirá ser fiel a su hijo, por encima, diríamos, de la cuestión del ‘destino’ de Roma o, incluso, de sus propios deseos e intereses. La lealtad de Cicerón a Máximo es mucho más firme que la de Quinto (Tomas Arana), quien, sin embargo, en un

momento crítico del filme (2:21:40), quizá arrepentido, acaso movido por la intriga política, ordena a los guardias del emperador –quien se enfrenta a Máximo– envainar sus espadas y no entregar a Cómodo ninguna. ¿Cómo caracterizar la amistad que se da entre algunos gladiadores? ¿Y la fidelidad de Máximo a Próximo (Oliver Reed) –o, talvez, del empresario de gladiadores hacia el general–?

El sentido de trascendencia, la aspiración a una vida después de la muerte y ésta como “el retorno al hogar” que Lucila expresa al final de la película, frente al cadáver de Máximo –cuerpo que será izado para rendirle honores, frente al abandono en que yacerá el emperador Comodo–, la fidelidad a los antepasados, la posibilidad de estar en contacto con los familiares difuntos.

La venganza como propósito, el honor como motivación: redimirse del pasado. Máximo y el destino: ¿es el general un héroe trágico, en el sentido que tiene esta expresión respecto del tipo humano característico de la tradición greco-occidental? ¿Se puede comparar a este personaje con Edipo, Ulises o Eneas? ¿Se puede comparar *Gladiador* –y no solo por los temas de la guerra y la violencia– con *300* (Zack Snyder, 2006)?

A7.7. Frente a los universos filmico-argumentativos de los “filósofos en la pantalla”

La condición auto-reflexiva del cine (cine sobre cine): ya que se suele considerar a la filosofía como un pensar sobre el pensamiento –o el pensamiento que se piensa a sí mismo–, una reflexión radical y sistemática sobre la naturaleza, los alcances y los límites del pensamiento –es decir, sobre el instrumento mismo de reflexión, respecto del hecho mismo de reflexionar– ¿no hay cierta analogía entre esto y el cine que se muestra a sí mismo, o trata de mostrar algunas de sus características, en la pantalla grande? Frente a lo que hacen los filósofos, películas como *Cinema Paradiso* (Tornatore, 1988), *La rosa púrpura del Cairo* (Allen, 1985), *Detrás de los olivos* (Kiarostami, 1994), *La película del Rey* (Sorin, 1986), *Ed Wood* (Burton, 1994), *Fellini 8 y medio* (Mastroianni, 1963), *The Artist* (Hazanavicius, 2011), *Sunset Boulevard (El crepúsculo de los dioses)*, Wilder, 1950), *Vivir rodando (Living in Oblivion)*, Tom DiCillo, 1995), *La invención de Hugo (Hugo)*, Scorsese, 2011), *Adaptation (El ladrón de orquídeas)* (Spike Jonze, 2002) o *Un final made in Hollywood (Hollywood Ending)*, Allen, 2002), ¿pueden servir como analogías pues muestran desde el cine ciertos aspectos del quehacer cinematográfico –como lo hace la filosofía: desde el pensar algunas cuestiones relativas al pensamiento–?

El video, ¿nuevo soporte para el registro del quehacer filosófico? Las producciones abordadas en el capítulo cuatro son recreaciones de la vida y el pensamiento de filósofos pretéritos. Pero en el siglo XX se hace posible que medios audiovisuales registren (graben) entrevistas a filósofos, discursos y conferencias que pronuncian, intervenciones públicas en general, e incluso hay filósofos (Slavoj Žižek es uno de ellos, puede verse dos entradas de este autor en nuestra filmografía) que están presentando algunas de sus opiniones a través de videos. Lo audiovisual, entonces, ¿puede convertirse en un registro, y cuán fiel, del pensar filosófico del presente? ¿Hasta qué punto como instrumento de difusión o como documento para el futuro? ¿Se sitúan con esto la filosofía y el quehacer filosófico en el nivel del espectáculo? Y, si así fuera –si esto se diera–, ¿cuán beneficioso y cuán perjudicial podría resultar para esta disciplina y sus quehaceres académicos? ¿Por qué?

ANEXO 8

RECONOCIMIENTOS

A todas aquellas personas que, de una u otra manera, han contribuido para que, treinta años después de haber terminado los cursos regulares y continuos para la licenciatura en filosofía –durante más de la mitad de los cuales he podido estar vinculado al quehacer docente³³⁹– haya podido apreciar cómo ha evolucionado la tecnología y de qué modo tal evolución ha implicado contar con un instrumental mucho más amplio y accesible para el manejo de cursos y clases, y haya logrado compartir, una vez completada esta disertación, algunas reflexiones de autoevaluación, sobre algo de lo vivido durante estos años de quehacer docente –y, en particular, las experiencias innovadoras que resultaron positivas–.

El agradecimiento fundamental es para mi familia: mi esposa, nuestros hijos, nuestros padres y hermanos, que siempre me han apoyado como profesor.

También para las personas que, en su momento, formaron parte de instituciones educativas donde ejercí la docencia: el colegio nocturno católico García Moreno, los colegios La Inmaculada, San Gabriel, Intisana, Liceo del Valle, Alberto Einstein, Liceo Internacional; las universidades Católica del Ecuador (PUCE), Internacional del Ecuador (UIDE) y De las Américas (UDLA).

Agradezco de manera especial a Fernando Ponce León S.I., recientemente –y con sobra de méritos- designado Rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, quien, como director de la Escuela de Filosofía, puso mucho interés en la culminación de este trabajo y tuvo el acierto de designar al profesor Dennis Schutijser De Groot como director. Todo mi reconocimiento y gratitud a Dennis por la paciencia, exigencia, rigor e insistencia que ha desplegado para ayudarme llevarlo a feliz término, lo que también habría sido mucho más complicado sin el apoyo logístico de Roque Albuja Izurieta y de Esteban Reinoso, ¡muchas gracias a ambos!

³³⁹ Sin desvincularme de actividades académicas: cursos de actualización, desarrollo de monografías y estudios inicialmente pensados de nivel doctoral, pero que circunstancias políticas e intereses muy particulares situaron en el nivel de maestría.

Agradezco también al doctor Alfredo Breilh, por las sugerencias iniciales respecto de este trabajo. A Antonieta Ordóñez, Felipe Landázuri y Milton Ulloa. A voces amigas como las de Mauricio Montalvo Samaniego y Silvia Cisneros, siempre cálidas en el aliento y la valoración. A Carlos Paladines Escudero y los colegas con quienes compartimos, bajo su dirección, el seminario de investigación filosófica en 2013: la calidad de sus observaciones –así como de sus propuestas en cuanto a temas y cuestiones filosóficas para indagar– es garantía de sus merecidos logros y éxitos profesionales, además de mostrar un sostenido avance para la filosofía en Ecuador. A maestros como Carlos Freile Granizo, Julián González y Marco López Mora, quienes todavía me enseñan mucho sobre lo que significan la gratitud y el cariño.

A quienes han marcado el horizonte de la cotidianidad en el estudio jurídico Quevedo & Ponce. A aquellos con quienes compartimos la educación primaria y secundaria: la grata e inconfundible cercanía de la Quinta promoción (1979), “Gonzalo Atiencia Román”, del colegio Los Andes de Quito nos enriquece con un sentido de pertenencia. Y a las personas junto a las que estuve debido a mi condición de estudiante universitario durante los últimos treinta y cinco años: autoridades y docentes, funcionarios administrativos y compañeros, personal de servicios: todos han realizado algún aporte para mi formación, les estoy muy agradecido.

Más expresamente, a los colegas con quienes compartí los cursos de un posgrado que inicialmente se propuso como doctorado aunque luego, por distintas circunstancias y pese a haber contado con catedráticos tan valiosos y exigentes como José Barbosa, Iván Carvajal, Guillaume Fontaine, César Montúfar, Douglas Moya, Nancy Ochoa y Carlos Paladines, se convirtió en maestría.

Gracias, Señor, por la amistad... Quédate con nosotros...