

- Juan Miguel Company
Valencia

Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!

The Rhinoceros is coming! For a methodology in cinema teaching

El estudio del cine en las aulas universitarias debe partir de una concepción no teleológica de su historia, haciendo hincapié en sus períodos de transformación/transición y los diferentes modos de representación con los que interpela al espectador a lo largo del tiempo. El análisis formal –que no formalista– de las películas introduce la problemática del sujeto en la obra y reivindica unos valores humanistas, cuya ausencia resulta devastadora en la llamada sociedad de la información.

Film studies at university should start from a non teleological conception of film history, stressing the periods of transformation/transition and the different representation modes which have been aimed at the spectator through the years. The formal (non formalist) analysis of films introduces the problem of subject in films and reinvokes humanist values, whose absence is devastating in the so called «information society».

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Modelo de crisis, transiciones, modos de representación, análisis formal, humanismo.
Crisis model, transitions, modes of representation, formal analysis, humanism.

1. Algunas respuestas de alumnos en los exámenes pueden suscitar en el profesor

sensaciones que van de la extrañeza a la perplejidad. Todavía me sigue provocando cierto estupor la resolución dada al ejercicio de fin de curso por un estudiante de Comunicación Audiovisual donde consideraba que una película como «Lo que el viento se llevó» (Gone with the wind, de Victor Fleming y otros, 1939) era un buen ejemplo de cine clásico porque en ella el espectador se mantenía en una posición de completa exterioridad ante la trama narrativa y los personajes, mientras que el «montaje de atracciones» (sic) practicado por Orson Welles en «Ciudadano Kane» (Citizen Kane, 1941) sí promovía nuestra identificación. La

◆ Dr. Juan Miguel Company Ramón es profesor titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad en el Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación de la Universitat de València (juan.m.company@uv.es).

primera consideración que cabría hacerse al respecto es que, sin duda, la enseñanza de una disciplina como la historia del cine sirve para ubicar en el tiempo datos y conceptos que permitan aprobar un examen, aunque ello no nos dé mayores perspectivas sobre la utilidad de su estudio. El historiador cinematográfico no se comporta, al respecto, de manera diferente al historiador del arte cuando afirma, como Wölfflin, su convicción de que no todo es posible en toda época (Gombrich, 1979: 20).

¿De qué historia del cine hablamos? Evidentemente, no de la que evoca una invención única sino de la que establece un recorrido perpetuo, una constante reformulación de sus premisas: aquéllos que relatan la invención del cine en el siglo XIX caen en un discurso teleológico, el relato original de una cosa que no ha dejado de existir desde su origen. Una vez inventado, el cine existe y ya sólo deberemos preocuparnos de su evolución en el seno de una definición establecida. La aproximación propuesta es radicalmente diferente. Tratamos aquí de la invención social del cine, de su invención como práctica cultural, y no de su sola invención tecnológica. Como práctica cultural, el cine será, por supuesto, siempre cine, es decir inestable (Altman, 1996: 12).

A la elaboración teórica de ese modelo de crisis propuesto por Altman contribuye, en gran medida, el fructífero concepto de los diferentes modos de representación elaborado por Noël Burch a la hora de enfrentarse a la genealogía del lenguaje cinematográfico (Burch, 1987), lo que abriría el paso a consideraciones más generales sobre cómo se integraría el cine en una historia de la representación visual, de la visión (Talens y Zunzunegui, 1998). En este orden de cosas cobra singular importancia el estudio de los períodos de transición en la historia del cine, donde los solapamientos modales están reconfigurando nuestro objeto de estudio. De esta suerte, la progresiva sustitución de un cine de las atracciones por otro de integración narrativa (Gunning, 1986) en los primeros tiempos del cinematógrafo reviste una capital importancia para entender tanto la constitución de la narración clásica como aquellos gestos vanguardistas que la dinamitan desde dentro (Burch, 1985: 163-190). Igual sucede, a finales de los años veinte, con la aparición del sonoro y lo que ello supone en la remodelación industrial de un arte que va a cobrar conciencia paulatina como un producto de fabricación seriada en los estudios de Hollywood (Gomery, 1991).

Podría hablarse, incluso, de una tercera transición: la que viene practicándose en el mundo del cine desde hace más de veinte años y que afecta al cambio de

soporte de la imagen —de la emulsión fotoquímica a la banda electrónica del vídeo— y también de cómo, en el interior de la misma, la revolución infográfica ha hecho posible generar imágenes sin referente. No comparto, a este respecto, el incondicional entusiasmo de mis alumnos por las nuevas tecnologías audiovisuales que no hacen sino reformular, desde otras perspectivas, la problemática de la mimesis y la impresión de realidad en cine, caballo este último de ya antiguas batallas que sacudieron a toda una generación de críticos y teóricos en la que me incluyo. Pero sí soy consciente de las transformaciones que se están produciendo en el simple hecho, tan común y corriente, de ir al cine en una sociedad como la nuestra donde el ojo del espectador está más agredido que nunca.

2. La enseñanza del cine debería tender a la formación de espíritus críticos, capaces de enfrentarse a los films concretos y analizarlos, como quería Eisenstein, en la materialidad de su forma. Sabido es que el gran realizador y teórico soviético, al reflexionar sobre «La huelga» (Stachka, 1924), su primer largometraje, llegaba a la conclusión de que en él se operaba una auténtica victoria ideológica en el dominio de la forma basada no ya en el simple reflejo de unos contenidos revolucionarios, sino en un procedimiento formal correctamente determinado sobre el material histórico-revolucionario que le servía de base (Company, 2002). Al hacer referencia Godard en sus «Histoire(s) du cinéma» (1989-98) a los millones de espectadores que, tal vez, no vieron nunca la manzana de Cézanne, pero jamás olvidarán el mechero de «Extraños en un tren» (Strangers on a train, de Alfred Hitchcock, 1951) porque el realizador británico es el creador de formas más grande del siglo XX, llega a la conclusión de que «son las formas las que, finalmente, nos dicen lo que hay en el fondo de las cosas». A este respecto, mi empatía con lo dicho por un colega de la enseñanza del cine en la Universidad —a la par que excelente teórico— es absoluta: Por oposición a las lecturas que ponen el acento en los temas, los personajes y las tramas, el concepto de análisis que aquí manejo muestra especial sensibilidad respecto a los significantes fílmicos y hace hincapié en los elementos específicamente cinematográficos tales como los que conciernen a la puesta en escena, la planificación y el montaje, así como en la interrelación entre los componentes sonoros y visuales, en la certeza de que son éstos y su cristalización concreta los que permiten al espectador acceder tanto a los temas como a las peripecias de los personajes. En otras palabras, la descripción del qué se dice en un film —propósito esencial de la interpretación— pasa indefectiblemente por la descripción del cómo se dice, que

siempre lo es por mediación de unas imágenes y unos sonidos concretos (Zumalde, 2002: 31).

Existe, es claro, una historicidad de la forma sin la cual ésta quedaría reducida a mero y vacío gesto retórico. Santos Zunzunegui describe, en un libro de obligada consulta para mis estudiantes (Zunzunegui, 1998) un movimiento de cámara en el que se condensa toda la solidaridad de clase frentepopulista de «Le crime» de M. Lange (Jean Renoir, 1935).

«El cine es una forma que piensa», dice Godard en «Histoire(s) du cinéma», acotando su frase con una brillante reflexión sobre el gesto de dos figuras femeninas en sendos cuadros de Manet. Desde el momento que el cine construye su espectador (Company, 1995: 21-31) se convierte en un espacio de representación donde interactúan sujetos entre sí y con nosotros, mirones sin remedio. Hay una reflexión, falsamente ingenua de Bordwell y Thompson que, al menos, sirve para reflexionar sobre lo que separa un análisis formal/textual de su neoformalismo «objetivista». Dicen los colegas de la Universidad de Wisconsin, a propósito de «Citizen Kane»: «¿por qué insiste (Kane) en abarrotar Xanadu de cientos de obras de arte que ni siquiera desemballa?» (Bordwell y Thompson, 1995: 92).

Reconocer la inscripción de la falta en el film de Welles, llevaría a los autores a cuestionarse sobre la problemática del sujeto y el lugar esencialmente fallido de éste respecto a su deseo: algo intrínsecamente rechazable en un sistema crítico particularmente cerrado en su descriptivismo de puesta en escena. Viajar al fondo de esa pregunta nos llevaría, indefectiblemente, a establecer una lectura funcional de ciertas operaciones de sentido del film donde, por ejemplo, la profundidad de campo —que en el Rendir de «La règle du jeu» (La regla del juego, 1939) sirve para mejor diferenciar el antagonismo de las clases sociales— marca, de forma inexorable, el destino del niño Kane, en la eternidad de la infancia, jugando con un trineo bajo la nieve mientras en el interior del hogar se está decidiendo su futuro.

3. La revolución tecnológica de los últimos tiempos se manifiesta también, de forma anecdótica, en las respuestas de los alumnos en los exámenes de cine:

año tras año, se empecinan afirmando despropósitos tales como que «los hermanos Lumière grabaron sus películas». No deja de ser un disculpable lapsus generacional, anticipándome al cual procuro mostrarles, el primer día de clase, un juguete óptico con el que pueden ver, enfocándolo a una ventana, un fragmento de una película de la Betty Boop en super 8 mm. mientras les enumero los cuatro componentes que entran en liza durante una proyección cinematográfica: una lente, un soporte fotoquímico, una fuente de luz y un sistema de arrastre de la película. La pequeña batería, alimentada por una pila, que pone en marcha el instrumento permite, además, que el alumno escuche el viejo sonido del cine, esa continua crepitación del obturador sobre la película cuyo descubrimiento, dice la leyenda, fue fruto del ingenio de Louis Lumière en una decimonónica noche de insomnio a causa de un dolor de muelas.

La enseñanza del cine debería tender a la formación de espíritus críticos, capaces de enfrentarse a los films concretos y analizarlos, como quería Eisenstein, en la materialidad de su forma. Sabido es que el gran realizador y teórico soviético, al reflexionar sobre «La huelga» (Statchka, 1924), su primer largometraje, llegaba a la conclusión de que en él se operaba una auténtica victoria ideológica en el dominio de la forma basada no ya en el simple reflejo de unos contenidos revolucionarios, sino en un procedimiento formal correctamente determinado sobre el material histórico-revolucionario que le servía de base.

Hay otras manifestaciones que, me temo, son ejemplares de nuestra época. En un reciente coloquio sobre «Vértigo» (Vertigo, de Alfred Hitchcock, 1958) un estudiante de no sé qué ingeniería técnica me preguntó, algo airadamente, sobre el por qué de las lecturas e interpretaciones suscitadas por un film que, según él, sólo había que verlo como un espectáculo entretenido del mago del suspense «sin buscarle tres pies al gato». Esta muestra de relativismo posmoderno obtura, entre otras cosas, la posibilidad de pensar por uno mismo, haciéndonos asentir a una lógica del mercado cuyo destino final nos obliga a adoptar, en el mejor de los casos, la moral del sometido, del esclavo ante el dis-

curso del amo que le arrebató todo, empezando por su saber. Como ha dicho nuestro único gran cineasta, estamos asistiendo al final del cine como gran arte popular del siglo XX (Erice, 2005: 451): en nuestra flamante sociedad de la información, donde se vehicula un saber que no pasa por el sujeto, un adolescente de quince años, embebido de imágenes y sonidos, es incapaz de ver una película de Kiarostami. Ante tamaña máquina de cosas, cabe preguntarse, con Philippe Fraisse, en el arranque de su extraordinario artículo sobre el cine de Clint Eastwood: «¿se puede todavía ser humanista al comienzo del siglo XXI?, ¿se puede considerar todavía que el ser humano es la medida última de toda evaluación moral y política y resistir al vértigo del borramiento de la figura humana en la selva proliferante de la red informática?» (Fraisse, 2007: 108). Añadiría una pregunta más a las formuladas por Fraisse: ¿cabe reivindicar una enseñanza humanista del cine en las aulas universitarias de este sexto año del siglo XXI? Creo que mi actitud ha quedado lo suficientemente clara a lo largo de estas páginas.

Quisiera subrayarla con la respuesta de George Steiner a Ronald A. Sharp en una entrevista sobre el arte de la crítica publicada originalmente (1995) en «Paris Review» con la que me siento identificado hasta tal punto que ha servido para titular este artículo: «¿cuál es la función de personas como usted y como yo? Somos peces piloto, esas extrañas y minúsculas criaturas que hacen de exploradores, que preceden al gran tiburón o a la ballena y avisan «¡Que llega!».

Cuando estuve en África, en una reserva, vi esos preciosos pajaritos amarillos que se posan en el rinoceronte y gorjean como locos para advertir que se

acerca el rinoceronte. Pues bien, un buen profesor, un buen crítico, declara: «He aquí lo que importa. ¡Y he aquí por qué! Leed esto, os lo ruego, leedlo. Id a comprarlo. Conseguído» (Steiner, 2006: 122).

Referencias

- ALTMAN, R. (1996): «Otra forma de pensar la historia (del cine): un modelo de crisis», en *Archivos de la Filmoteca*, 22; 7-19.
- BORDWELL, D. y THOMPSON, K. (1995): *El arte cinematográfico: una introducción*. Barcelona, Paidós.
- BURCH, N. (1985): *Itinerarios. La educación de un soñador del cine*. Bilbao, Certamen Internacional del Cine Documental y Cortometraje/Caja de Ahorros Vizcaína.
- BURCH, N. (1987): *El tragaluz del infinito (Contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico)*. Madrid, Cátedra.
- COMPANY, J.M. (1995): «Donde nacen los vientos. La construcción del espectador cinematográfico», en *El aprendizaje del tiempo*; 21-31. Valencia, Episteme.
- COMPANY, J.M. (2002): «Sobre la materialidad de la forma», en prólogo a *Los placeres de la vista*; 9-11.
- ERICE, V. (2005). «Encarnaciones, alumbramientos», en PÉREZ PERUCHA, J. (Ed.): *El espíritu de la colmena... 31 años después*. Valencia, Filmoteca; 449-468.
- FRAISSE, P. (2007): «Un humanisme d'après l'humanisme», en *Positif*; 552; 108-110.
- GOMBRICH, E.H. (1979): *Arte e ilusión*. Barcelona, Gustavo Gili.
- GOMERY, D. (1991): *Hollywood: el sistema de estudios*. Madrid, Verdoux.
- GUNNING, T. (1986): «The cinema of attractions, Early Films, its spectator and the avant-garde», en *Wide Angle*, 8; 3-4.
- STEINER, G. (2006): *Los logócratas*. Madrid, Siruela.
- TALENS, J. y ZUNZUNEGUI, S. (1998): «Introducción: por una verdadera historia del cine», en VARIOS: *Historia General del Cine, I*. Madrid, Cátedra; 9-38.
- ZUMALDE, I. (2002): *Los placeres de la vista. Mirar, escuchar, pensar*. Valencia, Filmoteca.
- ZUNZUNEGUI, S. (1998): *La mirada cercana*. Microanálisis fílmico. Barcelona, Paidós.