

Javier Marzal-Felici
Leire Azkunaga-García
Antonio Loriguillo-López
Teresa Sorolla-Romero

Editores

EL ANÁLISIS FÍLMICO Y EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA



tirant
humanidades

plural

ACCESO GRATIS a la Lectura en la Nube

Para visualizar el libro electrónico en la nube de lectura envíe junto a su nombre y apellidos una fotografía del código de barras situado en la contraportada del libro y otra del ticket de compra a la dirección:

ebooktirant@tirant.com

En un máximo de 72 horas laborables le enviaremos el código de acceso con sus instrucciones.

La visualización del libro en NUBE DE LECTURA excluye los usos bibliotecarios y públicos que puedan poner el archivo electrónico a disposición de una comunidad de lectores. Se permite tan solo un uso individual y privado

El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática

COMITÉ CIENTÍFICO DE LA EDITORIAL TIRANT HUMANIDADES

MANUEL ASENSI PÉREZ

*Catedrático de Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada
Universitat de València*

RAMÓN COTARELO

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología
de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*

M.^a TERESA ECHENIQUE ELIZONDO

*Catedrática de Lengua Española
Universitat de València*

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA

*Catedrático de Teoría e Historia de la Educación
Universitat de València*

PABLO OÑATE RUBALCABA

*Catedrático de Ciencia Política y de la Administración
Universitat de València*

JOAN ROMERO

*Catedrático de Geografía Humana
Universitat de València*

JUAN JOSÉ TAMAYO

*Director de la Cátedra de Teología y Ciencias de las Religiones
Universidad Carlos III de Madrid*

Procedimiento de selección de originales, ver página web:
www.tirant.net/index.php/editorial/procedimiento-de-seleccion-de-originales

Javier Marzal-Felici,
Leire Azkunaga-García
Antonio Loriguillo-López
Teresa Sorolla-Romero
Editores

El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática

tirant humanidades
Valencia, 2025

Copyright © 2025

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación sin permiso escrito de los autores y del editor.

En caso de erratas y actualizaciones, la Editorial Tirant Humanidades publicará la pertinente corrección en la página web www.tirant.com.

© Javier Marzal-Felici, Leire Azkunaga-García,
Antonio Loriguillo-López y Teresa Sorolla-Romero (*Editores*)

© TIRANT HUMANIDADES
EDITA: TIRANT HUMANIDADES
C/ Artes Gráficas, 14 - 46010 - Valencia
TELFOS.: 96/361 00 48 - 50
FAX: 96/369 41 51
Email: tlb@tirant.com
www.tirant.com
Librería virtual: www.tirant.es
DEPÓSITO LEGAL: V-4722-2024
ISBN: 978-84-1183-999-0

Si tiene alguna queja o sugerencia, envíenos un mail a: atencioncliente@tirant.com. En caso de no ser atendida su sugerencia, por favor, lea en www.tirant.net/index.php/empresa/politicas-de-empresa nuestro Procedimiento de quejas.

Responsabilidad Social Corporativa:
http://www.tirant.net/Docs/RSC_Tirant.pdf

Índice

Introducción.

El estudio del cine y la educación mediática en la era de las multipantallas	15
Javier Marzal-Felici, Leire Azkunaga-García, Antonio Loriguillo-López y Teresa Sorolla-Romero	
Resumen	15
1. La educación mediática en la postpandemia	16
2. El concepto de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) y el lugar de la alfabetización fílmica	19
3. Estructura del libro <i>El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática</i>	26
4. Un homenaje al profesor Santos Zunzunegui	32
5. Agradecimientos y créditos.....	35
Desde dónde	37
Santos Zunzunegui	

BLOQUE I - Tendencias y perspectivas en el análisis fílmico

Capítulo 1.

Una vieja llave con una correa de cordobán. Sobre el placer del análisis y otros asuntos de interés relacionados con su práctica..	49
Asier Aranzubia y Santos Zunzunegui	
Resumen	49
1. El análisis en la era de la desatención	50
2. Las preguntas adecuadas y la determinación en última instancia.....	51
3. La cocina del analista.....	54
4. El problema de la exhaustividad y la apuesta por el fragmento	55
5. Vindicación de la oralidad.....	58
6. El placer del análisis.....	60

Capítulo 2.

Santos Zunzunegui, el análisis fílmico y la historiografía del cine español 63

José Luis Castro de Paz

Resumen	63
1. Introducción	64
2. Zunzunegui: historiografía y análisis	65
3. A partir de su trabajo	67
4. Microanálisis fílmico: una secuencia de <i>Esa pareja feliz</i>	71
5. Coda	75

Capítulo 3.

El agujero negro y el pozo sin fondo. Diagnóstico sui generis de la investigación sobre cine en España 77

Imanol Zumalde

Resumen	77
1. Advertencias preliminares.....	77
2. Docencia e investigación, binomio asíncrono.....	79
3. La investigación a examen	80
4. Agujero negro.....	81
5. Pozo sin fondo.....	84
6. Contra la bicefalia.....	88

Capítulo 4.

Jugar a ser otro. Intersexualidad y transexualidad infantil en el cine dirigido por mujeres 91

Ainara Miguel Sáez de Urabain, Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua y Leire Azkunaga-García

Resumen	91
1. Introducción	91
2. <i>Tomboy</i> y <i>20.000 especies de abejas</i> . La transexualidad infantil ante el espejo	93
3. XXY, vivir en el límite.....	100
4. Conclusiones.....	103

Capítulo 5.

Cine social sobrenatural: Fantasmas poscoloniales 107

Itxaso Castillo Aira

Resumen	107
1. Introducción	108
2. La espectropolítica	110
3. El gótico poscolonial: <i>Casa ajena</i> (<i>His House</i> , Remi Weekes, 2020).....	112
4. <i>La llorona</i> (Bustamante, 2020): <i>Home invasion</i> indígena.....	116
5. Las posesiones de <i>Atlantique</i> (Diop, 2019).....	119
6. Conclusiones.....	123

Capítulo 6.

El umbral surcoreano: un país y una industria cinematográfica que piden cambio..... 125

Aimar Erkiaga

Resumen	125
1. Introducción: entendiendo Corea del Sur como espacio liminal.....	125
2. Queriendo un hogar: la incomodidad surcoreana.....	128
2.1. La búsqueda de la venganza: un país monstruoso	130
2.2. Gritos de auxilio: la necesidad de un cambio tanto industrial como social.....	136
3. Epílogo.....	141

Capítulo 7.

En torno al estatuto ontológico de la belleza cinematográfica y la experiencia estética del espectador en *Midsommar* (2019) 143

Begoña Gutiérrez San Miguel y Rubén Higuera Flores

Resumen	143
1. Planteamiento y metodología	144
2. Conceptos y referentes de partida	144
2.1. Belleza y estética	144
2.2. El referente real: la festividad de Midsommar	145
3. Resultados	147
3.1. Análisis pictórico/compositivo	148

3.2. Relaciones sintácticas. Estudio de montaje metafórico...	156
3.3. Análisis del discurso simbólico.....	159
4. Conclusiones.....	170
 <i>Capítulo 8.</i>	
La solidez de la mitología: texto y contexto de <i>Irati</i>, de Paul Urkijo Alijo	173
Ander Goikoetxea Pérez	
Resumen	173
1. Introducción	173
2. Del texto.....	176
3. Significado y contexto.....	182
 <i>Capítulo 9.</i>	
Dibujando el <i>blockbuster</i>: Autoría y <i>marvelización</i> en la adaptación contemporánea del cómic al cine	185
Jordi Revert	
Resumen	185
1. Introducción: el <i>blockbuster</i> o la identidad de Hollywood.....	187
2. Origen y evolución del <i>blockbuster</i>	188
3. Estado actual del <i>blockbuster</i>	192
4. El cine de superhéroes en Hollywood.....	194
5. Conclusiones: <i>marvelización</i> y <i>disneyficación</i>	197
 <i>Capítulo 10.</i>	
La imagen digital como dispositivo para el engaño: ejemplos en la ficción cinematográfica y televisiva contemporánea	199
David Gómez López	
Resumen	199
1. Introducción	200
1.1. Cultura visual contemporánea, (pos)verdad y estado de sospecha permanente.....	200
1.2. Imagen y realidad en la era de la Inteligencia Artificial.....	201
2. Análisis	203
2.1. <i>Black Mirror: La ciencia de matar</i>	204
2.2. <i>Bloodshot</i>	208
2.3. <i>Spider-Man: Lejos de casa</i>	211
2.4. <i>Misión imposible: Sentencia mortal</i>	213

3. Conclusiones.....	216
3.1. El fallo técnico como desvelamiento del simulacro.....	216
3.2. <i>Hackeo</i> perceptivo y paradigma (neuro)totalitario.....	218

Capítulo 11.

Sentencias mortales. Tom Cruise, Hollywood y el envejecimiento físico y fílmico	221
--	-----

Víctor Iturregui-Motiloa

Resumen	221
1. Lo viejo y lo nuevo	223
2. Las paradojas de Zenón.....	225
3. La misión (im)posible de un <i>maverick</i>	227
4. Ethan vs La Entidad	232
5. La teoría de la relatividad	235

Capítulo 12.

Una mirada patrimonial para el cine (la asignatura pendiente de los Estudios Fílmicos en la universidad española)	239
--	-----

Josetxo Cerdán Los Arcos

Resumen	239
1. Cine: los cambios recientes.....	239
2. Universidad: las cosas que hemos visto.....	242
3. Patrimonio: denominaciones y marco legal.....	245
4. Investigación: desde los materiales (a modo de casos de estudio conclusivos).....	248

BLOQUE II – El cine en el contexto de la Alfabetización Mediática

Capítulo 13.

La alfabetización fílmica en el marco de la Alfabetización Mediática e Informativa. Una reivindicación del análisis fílmico en el contexto de las multipantallas	259
---	-----

Roberto Arnau Roselló, María Soler Campillo y Javier Marzal Felici

Resumen	259
1. El estudio del cine en los niveles educativos no universitarios ...	260
2. Hipótesis de trabajo y metodología.....	262

3. El cuestionario pre-test sobre hábitos de consumo audiovisual a estudiantes de bachillerato.....	263
4. Las entrevistas a los expertos en estudios fílmicos.....	268
5. Algunas conclusiones	270

Capítulo 14.

Apuntes históricos sobre cine y educomunicación para una alfabetización mediática e informacional	275
--	-----

José-María Merchán, María Cruz Alvarado y Agustín García Matilla

Resumen	275
1. Precedentes: cine científico y creación de primeros cineclubes.	276
2. La labor de las Misiones Pedagógicas y el cine como medio divulgador	277
3. Pedagogía de la imagen y pedagogía con imágenes. Visiones educomunicativas.....	278
4. Experiencias pioneras en los festivales de cine	281
5. La contribución desde los entornos académicos	282
6. El cine como difusor de cultura y de pensamiento crítico	283
7. De la pedagogía del cine al cine social.....	284
8. El valor del cine en entornos de exclusión social: El caso de las prisiones	285
9. Cuestiones para la discusión y conclusiones	287

Capítulo 15.

Videre aude: pensar la imagen desde el cine	289
--	-----

Juan Navarro de San Pío

Resumen	289
1. En la era de la heteronomía visual.....	294
2. Hipervisibilidad y cansancio de la mirada	296
2.1. No reaccionar ante cualquier imagen o estímulo visual....	298
2.2. Liberar la mirada de la imagen.....	299
2.3. Ecología de las imágenes	300
2.4. Apagar la mirada y la conciencia.....	301

Capítulo 16.

Uso didáctico del ensayo audiovisual como herramienta de análisis fílmico 305

César Ustarroz

Resumen	305
1. Rossellini, Pasolini y Conner: Una pedagogía de las imágenes...	308
2. El video-ensayo como forma de crítica multimedia.....	311
3. Tres reflexiones didácticas sobre el cine de Hollywood	313
3.1. <i>What is Neorealism?</i>	313
3.2. <i>Spencer Bell, Nobody Knows My Name</i>	314
3.3. <i>The Original Ghostbusters Is Pretty Sexist</i>	315

Capítulo 17.

Cartografías otaku. Prácticas comunicativas y competencias mediáticas del turismo anime 319

Antonio Loriguillo-López y Teresa Sorolla-Romero

Resumen	319
1. Introducción: competencias mediáticas en Japón y la singularidad <i>otaku</i>	320
2. Marco teórico	323
3. Metodología	325
4. Competencias <i>otaku</i>	326
4.1. Cartografiando el <i>media mix</i> del <i>anime</i> : repositorios y <i>fansubs</i>	326
4.2. Prescriptores (y ocasionales operadores turísticos)	330
4.3. (Re)Creando <i>anime</i> : <i>dōjin</i> y <i>niji sōsaku</i>	332
5. Discusión	333
6. Conclusiones.....	335

Capítulo 18.

La Colección “Guías para Ver y Analizar Cine”: historia, balance y reflexiones..... 337

Salvador Rubio Marco y Javier Marzal Felici

Resumen	337
1. La enseñanza del cine en el contexto de las multipantallas	338
2. El proyecto editorial “Guías para Ver y Analizar Cine”	339

2.1. Un poco de historia	339
2.2. Estructura de las obras.....	343
2.3. Equipo de dirección de la colección	345
2.4. El proceso de edición de los libros.....	348
3. Algunas reflexiones finales.....	350
Referencias bibliográficas y documentales.....	353
Curriculum Vitae de autoras y autores	381

Introducción.

El estudio del cine y la educación mediática en la era de las multipantallas

Javier Marzal-Felici
Univeristat Jaume I

Leire Azkunaga-García
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Antonio Loriguillo-López
Univeristat Jaume I

Teresa Sorolla-Romero
Univeristat Jaume I

Resumen

Se propone una revisión del concepto de “Alfabetización Mediática e Informacional” (AMI), donde ha ido cobrando un especial protagonismo todo lo relacionado con las *fake news* y la desinformación, en detrimento del análisis fílmico que ha ido perdiendo peso en el campo de la educación mediática. Se presenta la estructura y se contextualiza el origen de esta obra colectiva, en el marco del homenaje realizado al profesor Santos Zunzunegui, Doctor Honoris Causa por la Universitat Jaume I desde el 21 de noviembre de 2023, como reivindicación del análisis fílmico como parte esencial de la AMI.

Sumario: 1. LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN LA POSTPANDEMIA. 2. EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMACIONAL (AMI) Y EL LUGAR DE LA ALFABETIZACIÓN FÍLMICA. 3. ESTRUCTURA DEL LIBRO *EL ANÁLISIS FÍLMICO Y EL DESAFÍO DE LA*

1. La educación mediática en la postpandemia

Existe un consenso bastante amplio entre los investigadores y estudiosos del cine y del audiovisual contemporáneo sobre los profundos cambios que han tenido lugar en lo que actualmente conocemos como “el audiovisual contemporáneo”. Buena parte de la comunidad académica percibe que, sin duda, esto tiene que ver con la paulatina transformación de la sociedad en la que vivimos. Se ha producido una profunda revolución tecnológica, han cambiado las formas de consumo audiovisual, el negocio del cine y del audiovisual se ha transformado de forma muy notable, los intereses de nuestros estudiantes y de todos nosotros también se han visto alterados, etc. Y, sin duda, la experiencia de la pandemia por el COVID-19 ha acelerado todavía más todos los cambios que se han producido y se están produciendo.

Se constata que el consumo audiovisual se ha disparado hasta niveles desconocidos, en especial, desde la pandemia por la crisis del coronavirus del 2020. En realidad, el consumo audiovisual online comenzó a imponerse hacia 2010, cuando Internet pasó a convertirse en el medio de entretenimiento preferido de la ciudadanía, superando así al medio televisivo. El último Informe de GECA –*Encuesta sobre el Estado del sector audiovisual internacional*–, realizado en el verano de 2023, con respuestas de 304 directivos y directivas de canales de TV, agencias, productoras, operadores de telecomunicaciones, etc., constata un descenso muy significativo de consumo de TV tradicional (lineal), especialmente entre la juventud, mientras que aumenta el consumo multiplataforma (GECA, 2023). En este sentido, el Informe anual *Análisis de la Industria Televisiva-Audiovisual 2022* de Barlovento Comunicación incide en la bajada del consumo de la TV tradicional, el más bajo desde 1992, en detrimento del consumo digital e híbrido (Barlovento Comunicación, 2022).

Por su parte, el Informe *Digital News Report* del Reuters Institute for the Study of Journalism de 2022 señala que, tras la pandemia, en la que se produjo un aumento del consumo de noticias y una mejora de la confianza en el periodismo, el panorama informativo está marcado por un ligero retroceso en el consumo y en la confianza en las noticias. La macroencuesta realizada por el Reuters Institute (Newman, Fletcher, Robertson, Eddy, Nielsen, 2022), a miles de personas consumidoras de información en más de 40 países de Europa (24), América (8), Asia Pacífico (11) y África (3), permite constatar el aumento de cierta fatiga informativa: en términos generales, la confianza en las noticias ha disminuido en casi la mitad de los países, situándose en un promedio del 42% (la confianza alcanza en Finlandia un 69%, mientras que en Estados Unidos baja hasta el 26%). Asimismo, el Informe de Reuters también señala que el consumo de medios tradicionales (prensa, radio y TV) ha continuado disminuyendo frente al consumo online y en redes sociales, que no consigue compensar esta caída. También es destacable que, aunque *Facebook* sea la red social más utilizada para las noticias, *TikTok* es la plataforma que más crecimiento ha experimentado para la consulta y seguimiento de noticias.

En efecto, diferentes estudios recientes sobre el consumo de medios por parte de niños, jóvenes y ciudadanos corroboran estos datos de GECA, Reuters y Barlovento Comunicación. En primer lugar, los niños y niñas nacidos en 2010 (año de aparición del iPad), pertenecientes a la llamada “generación alpha” –así denominada por el demógrafo Mark McCrindle en una entrevista¹ del New York Times de 2015–, utilizan los dispositivos móviles, principalmente para el visionado de vídeos, sobre todo a través de *YouTube* y *Tik Tok*, y para jugar a videojuegos, actividad que desarrollan principalmente *online*, como vía de socialización con amigos/as y hermanos/as (Núñez, Ortega, Monguí y Paul, 2020). Precisamente, entre los adolescentes se ha consolidado el uso comunitario de los contenidos que consumen –vídeos y videojuegos–, con más de un 80% que los comenta con sus grupos de iguales (Pérez Alejos, Marcos Ramos, Cerezo Prieto y

1. <https://www.bit.ly/3BKEj2v>

Hernández Prieto, 2021: 169). Por otra parte, en un estudio reciente sobre las tendencias del consumo audiovisual entre 725 jóvenes estudiantes de la Universidad del País Vasco, se constataba entre los llamados “nativos digitales” que su consumo *online* cambia notablemente entre los estudiantes de primer y segundo curso de universidad (18-20 años) –entre los que predomina el *fast watching*, el consumo fragmentado y el *multitasking*, a través de sus *smartphones*– y los estudiantes de últimos cursos de grado y máster (21-23 años) –que hacen un consumo más reposado, a través de sus ordenadores portátiles– (Urcola-Eceiza, Azkunaga-García y Fernández-de-Arroyabe, 2022). De este modo, se ha ido creando un entorno propicio a la expansión de la desatención y de múltiples conductas relacionadas con la hiperactividad, el procesamiento superficial, la reducción de actividad cognitiva y de capacidad de razonamiento.

Por todo ello, no puede resultarnos extraño que instituciones tan relevantes como el Consejo de la Unión Europea o la UNESCO hayan recomendado a los gobiernos el impulso de la educación mediática en sus respectivos sistemas educativos. Entre otras iniciativas, se pueden destacar las de la Comisión Europea, *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe* (2013), *Final Report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation* (2018) o, *Tackling online disinformation* (2019). Con la llegada de la pandemia de 2020, el Consejo de la Unión Europea publicó un dictamen sobre la necesidad de impulsar la alfabetización mediática y concienciar sobre su importancia (Comisión Europea, 2020).

Por su parte, la UNESCO es un organismo internacional que ha mostrado desde hace muchos años una gran preocupación por el desarrollo de la alfabetización mediática, que considera esencial para el avance de las sociedades democráticas. Buena prueba de ello fue la publicación en 2011 del Informe *Curriculum para Profesores sobre Alfabetización Mediática e Informativa* (Grizzle y Wilson –eds.–, 2011), que recoge el trabajo desarrollado en tres Declaraciones institucionales tan relevantes como la Declaración Grünwald (1982), la Declaración de Alejandría (2005) y la Agenda de París de la UNESCO (2007), en cuyos encuentros la

AMI tuvo un especial protagonismo. En 2021, la UNESCO ha publicado una actualización del citado informe, aunque “en esta ocasión” con un planteamiento más amplio, dirigido no sólo a profesores, sino también a estudiantes, con el título *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*, en el que se abordan también cuestiones emergentes como la Inteligencia Artificial, la educación para el desarrollo sostenible, los discursos de odio, la violación de la privacidad o la educación para la ciudadanía digital, entre otras cuestiones.

De este modo, podemos constatar que la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) ha adquirido un especial protagonismo para una parte destacable de la comunidad científica –comunicólogos, educadores, psicólogos, sociólogos y politólogos, entre otros–, pero también para las administraciones educativas. En efecto, la nueva ley de educación, LOMLOE, aprobada en 2022 por el gobierno de España, recoge en su articulado numerosas referencias a la comunicación audiovisual y al fomento de las competencias digitales como principios pedagógicos esenciales. No obstante, en el currículo de las enseñanzas no universitarias de esta nueva ley se detectan pocos contenidos relacionados con la AMI, cuya presencia es transversal, lo que no deja de ser un planteamiento bastante vago y genérico.

Precisamente, una de las cuestiones que parece urgente abordar, a nuestro juicio, es el de la propia conceptualización de la expresión “Alfabetización Mediática e Informativa”, que ofrece una diversidad de significaciones realmente muy amplia, y que es necesario acotar, como vamos a abordar en el siguiente epígrafe.

2. El concepto de Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) y el lugar de la alfabetización fílmica

Asistimos a una profusión terminológica realmente muy notable cuando nos referimos a la educación mediática, como señalan Joan Ferrés y María José Masanet (2015: 14-15). Entre otros términos, se habla

de la alfabetización mediática, de la educación en medios, educación para los medios, educomunicación, educación audiovisual, educación en comunicación audiovisual, alfabetización audiovisual, de alfabetización digital, de *media literacy*, de *transliteracy*, de competencias digitales, etc. Esta diversidad terminológica expresa también cierta confusión y falta de concreción a la hora de definir con mayor detalle a qué nos referimos exactamente cuando hablamos de “educación mediática”.

Entre las definiciones canónicas, se suele citar la propuesta por Patricia Aufderheide, quien en 1993 señaló que la “media literacy” o alfabetización mediática se puede definir como “la habilidad de un ciudadano para acceder, analizar y producir información para propósitos específicos” (Aufderheide, 1993: 6). En el mismo documento incide en la importancia de “la lectura activa (o visionado) de los medios con el fin de crear un ciudadano más efectivo”, es decir, “ciudadanos que son capaces de analizar y utilizar los mensajes de los medios así como para crear sus propios mensajes” (Aufderheide, 1993: 33-34). Asimismo, destaca la necesidad de promover una actitud activa y del pensamiento crítico de los ciudadanos ante los medios de comunicación.

Como se señala en el Informe de la UNESCO de 2011, *Alfabetización Mediática e Informativa. Curriculum para Profesores*, la expresión “Alfabetización Mediática e Informativa” surge para tratar de establecer una suerte de convergencia entre dos escuelas de pensamiento diferenciadas, una que apuesta por la “alfabetización mediática” (AM) y otra por la “alfabetización informativa” (AI). En ambos casos, numerosos expertos consideran que la AM incluye a la AI, y otros muchos, al revés. Por ello, la UNESCO se inclina por crear una denominación inclusiva. Por otra parte, esta organización internacional recoge la existencia de otras denominaciones como “Alfabetización de noticias”, “Alfabetización computacional”, “Alfabetización en libertad de expresión”, “Alfabetización en internet”, “Alfabetización en libertad de información”, “Alfabetización digital”, “Alfabetización cinematográfica”, “Alfabetización en juegos” o “Alfabetización bibliotecaria”, entre otras (Grizzle y Wilson –eds.–, 2011).

Figura 1. La ecología de la AMI: Nociones de AMI.

Fuente: UNESCO (2011)



En la actualización del Informe de la UNESCO de 2021, *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para Educadores y Estudiantes*, el número de tipos de “alfabetizaciones” aumenta sensiblemente, y a la “alfabetización mediática” (AM) y a la “alfabetización informacional” (AI), se suma una tercera que ha ido cobrando cada vez más fuerza, la denominada “alfabetización digital” (AD), caracterizada por su transversalidad, que abarca

“las competencias tradicionales en materia de información y medios de comunicación, a menudo con más énfasis en las habilidades técnicas duras, pero también teniendo en cuenta las habilidades más suaves específicas para las cuestiones digitales” (Grizzle, Wilson y Gordon –editores–, 2021: 10-11).

Figura 2. La ecología de la AMI: Nociones de AMI.

Fuente: UNESCO (2021)



El Informe de la UNESCO de 2021 también señala que la expresión “Educación en medios” ha cobrado importancia creciente como término que designa tanto la alfabetización mediática como la alfabetización informacional, equivalente a la denominación *Media Education*, bastante extendida en el contexto anglosajón.

Por su parte, el *Curriculum Alfamed de formación de profesores en educación mediática* hace una apuesta por el concepto de “competencia mediática”, que define como “conjunto interrelacionado y complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y motivaciones que se ponen en práctica para intervenir eficazmente en situaciones concretas” (Delgado-Ponce, 2015: 60, a partir de definiciones de OCDE y Unión Europea). Además, el *Curriculum Alfamed* establece que el concepto de “competencia mediática” sería la expresión más amplia, que recoge las habilidades que se corresponden en los niveles “informacional”, “audiovisual” y “digital”. La fundamentación del *Curriculum Alfamed* se basa, entre otras, en las cinco leyes que permiten el desarrollo e implementación de la AMI según la UNESCO (Grizzle, Wilson y Gordon –eds–, 2021: 13-14):

- 1.- Todos los medios de comunicación son igual de importantes.
- 2.- Todos los ciudadanos somos creadores y transmisores de información.
- 3.- Las informaciones, conocimientos y mensajes no siempre son neutrales o proceden de fuentes independientes.
- 4.- Todos los ciudadanos tenemos derecho a la información.
- 5.- La alfabetización mediática e información se adquiere a lo largo de la vida, al tratarse de un proceso vivo y dinámico.

Estas leyes están inspiradas en las 5 leyes de la Ciencia de la Documentación (Biblioteca), que formuló Ranganathan en 1931, un experto indio en biblioeconomía y documentación (Grizzle y Singh, 2016: 25-39). De este modo, la AMI supone el reconocimiento de la importancia de los medios de comunicación, pero también del sistema mediático, para cuya integridad es esencial la promoción de las libertades de expre-

sión, opinión e información, así como “el derecho de acceso a la información, el uso ético de los medios, de la tecnología y de la información, así como la participación...” (Aguaded, Jaramillo-Dent y Delgado-Ponce –coords.–, 2021: 27-28)

Sin duda, el Curriculum Alfamed, concebido para los contextos de la educación formal, no formal e informal, es una de las propuestas más ambiciosas y completas que se han formulado en el ámbito latinoamericano como base sistemática y rigurosa para la formación del profesorado en el campo de la educación mediática.

En el contexto español se constata que buena parte de las iniciativas para impulsar la AMI se están enfocando, principalmente, hacia la “alfabetización informacional”, porque el contexto de la posverdad (palabra del año en 2016 para el prestigioso diccionario Oxford) y la crisis de la pandemia por el coronavirus han multiplicado la desinformación y la proliferación de los llamados “discursos del odio”, que han conocido una notable amplificación con la irrupción del trumpismo (aunque no solamente) en la política contemporánea, en creciente expansión. De este modo, se constata que las iniciativas para el impulso de la alfabetización mediática están dirigidas principalmente a combatir la desinformación, sin duda un problema de gran interés, para el que es necesario arbitrar estrategias con el fin de neutralizarla (Sádaba y Salaverría, 2023). No obstante, en esta revisión del concepto de “Alfabetización Mediática e Informacional” hemos visto que ocupa un lugar muy modesto la llamada “alfabetización cinematográfica o fílmica” y, en general, el “análisis de la imágenes”. Se podría afirmar que el estudio del cine y de la imagen queda englobado en el caso del Curriculum Alfamed en el “Módulo II. De los medios tradicionales a los medios emergentes” y en el “Módulo V. Lenguajes en los nuevos medios e información”. Resulta llamativo que el término “cine” aparece mencionado sólo en 11 ocasiones, mientras que el término “fotografía” es citado únicamente en 4 ocasiones.

No cabe duda que el desarrollo de las redes sociales y la convergencia digital ha reducido significativamente la relevancia del estudio del cine

y de la imagen. No obstante, creemos que es necesario promover una reflexión sobre el papel del estudio del cine y del análisis de la imagen en el contexto actual, cuyo valor nos parece especialmente pertinente en la era de la desatención y del consumo audiovisual acelerado, fragmentado e interrumpido. En este contexto, creemos indispensable que nos detengamos a reflexionar sobre qué significa la experiencia del cine en estos momentos, después de todo lo que ha llovido. El cine ha cambiado, la experiencia de ver películas también ha sufrido cambios importantes, y nosotros también hemos cambiado. En efecto, la era de las grandes plataformas transnacionales, de predominio casi absoluto de las grandes distribuidoras de contenidos –Netflix, Amazon, Disney+, HBOmax, etc.– es una reedición del modelo de producción, distribución y exhibición del sistema de los estudios de hace casi un siglo. La globalización es, en la práctica, una colonización ideológica –silenciosa pero implacable– que está moldeando nuestras mentes y nuestras maneras de ver el mundo. Estamos viviendo, en suma, en un momento delicado en el que corre un verdadero peligro eso que se conoce como “la diversidad cultural”. Y el colectivo más amenazado es, sin duda, el público infantil y juvenil.

Así pues, nos hallamos en un contexto en el que es más importante que nunca apostar por la formación crítica de nuestros estudiantes en el campo de los estudios filmicos, un ámbito de reflexión y estudio que ha perdido bastante relevancia en los últimos años. La edición y publicación de la obra *El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática* nos parece necesaria para tratar de entender lo que está sucediendo, y para definir estrategias que nos permitan corregir cómo se está abordando la alfabetización mediática, en cuyo contexto sostenemos que es necesario recuperar el protagonismo de los estudios de cine. A nuestro juicio, cuando nos enfrentamos al estudio crítico de una película o de un texto audiovisual, por emplear una expresión de claro carácter semiótico, surgen una serie de preguntas esenciales, como nos recuerda Len Masterman, “¿Quién lo construye? ¿Quién está detrás? ¿Quién lo produce? ¿Con qué propósitos? ¿Cuáles son las técnicas? ¿Para qué es-

pectadores? ¿Quién se está beneficiando?” (citado por Marina Tornero, 2017: 113). A esta serie de preguntas, hay que tomar en consideración otras, no menos importantes, tales como “¿Cómo significa una película?” o “¿Quién habla en un film?”, al hilo de las reflexiones e ideas de uno de los referentes que han inspirado la creación de este libro, el profesor Santos Zunzunegui, sobre cuya figura nos detendremos más adelante.

3. Estructura del libro *El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática*

El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática constituye una obra colectiva que nace en el seno del V Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico, organizado en noviembre de 2023 en la Universitat Jaume I, en marco del acto de investidura como Doctor Honoris Causa en la citada universidad del Catedrático Emérito Santos Zunzunegui Diez de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). El presente volumen parte de (y gira en torno a) la sobresaliente figura del profesor Zunzunegui y al prolífico legado que deja en el ámbito de la historiografía del cine y de los Estudios Fílmicos. Es, precisamente, el prólogo firmado por el propio Zunzunegui bajo el título *Desde dónde*, donde se asienta el tono y el espíritu de las aportaciones congregadas en torno a la vigencia y presencia de la metodología del análisis fílmico en el proceloso campo de la pedagogía de la imagen: la responsabilidad, no exenta de pasión, trabajo y curiosidad personal, que los analistas tienen ante los convencionalismos y complejidades del audiovisual comercial.

Las páginas que siguen en el presente volumen tienen por objetivo reunir las reflexiones y análisis llevados a cabo por algunos de los académicos más destacados en esta materia. El primer bloque del libro, titulado *Tendencias y perspectivas en el análisis fílmico*, desea poner el foco y ofrecer un diagnóstico sobre la situación actual de los Estudios Fílmicos, tanto en el campo de la docencia como de la investigación, así como ofrecer una puesta en práctica a través de una selección de autores y autoras que se valen del análisis fílmico para sus investigacio-

nes. Este primer bloque del libro comienza con el capítulo titulado *Una vieja llave con una correa de cordobán. Sobre el placer del análisis y otros asuntos de interés relacionados con su práctica*, un diálogo llevado a cabo entre el profesor Asier Aranzubia Cob y Santos Zunzunegui Díez. En él, dos analistas de generaciones distintas se interrogan sobre si el análisis fílmico sigue siendo una herramienta productiva en pleno siglo XXI. La conclusión a la que llegan es que su vigencia es palpable, siempre y cuando sea capaz de desenmascarar las formas adocenadas que proliferan en el audiovisual contemporáneo.

A continuación, José Luis Castro de Paz, Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela, realiza una rigurosa retrospectiva de las aportaciones de Zunzunegui a los estudios fílmicos nacionales en el capítulo titulado *Santos Zunzunegui, el análisis fílmico y la historiografía del cine español*. En él, su obra se demuestra trascendental para la renovación de una historiografía del cine español y la consolidación de una Nueva Memoria del cine español. Con las armas del análisis textual del filme y de la investigación histórica y documental, las propuestas de Zunzunegui se basan en un profundo conocimiento de la cultura, las películas y sus públicos.

En el tercer capítulo, Imanol Zumalde (Universidad del País Vasco) reflexiona sobre el estado de la investigación en los Estudios Fílmicos nacionales en su contribución *El agujero negro y el pozo sin fondo. Diagnóstico sui generis de la investigación sobre cine en España*. Zumalde advierte sobre la coexistencia de dos corrientes (a veces contrapuestas) dentro del mismo campo –las investigaciones centradas en el análisis del texto audiovisual y las investigaciones que ponderan su impacto– y aboga por un abordaje colaborativo que ofrezca una prescripción más exacta del multidimensional fenómeno audiovisual.

En Jugar a ser otro. *Intersexualidad y transexualidad infantil en el cine dirigido por mujeres*, las investigadoras de la Universidad del País Vasco Ainara Miguel Sáez de Urabain, Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua y Leire Azkunaga García emparentan los recursos narrativos y

formales de tres filmes dirigidos por mujeres que abordan la transexualidad y la intersexualidad. Motivos como la identidad pública, la madre, los reflejos y los cuerpos adolescentes definen los arcos dramáticos de los personajes de *XXY* (Lucía Puenzo, 2007), *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011) y *20.000 especies de abejas* (Estíbaliz Urresola, 2023).

Por su parte, Itxaso Castillo Aira (Universidad del País Vasco) propone un tríptico de películas no occidentales que cruzan la tradición del fantástico de terror con los argumentos socialmente comprometidos: *Casa Ajena* (*His house*, Remi Weekes, 2020); *La llorona* (Jairo Bustamante, 2019) y *Atlantique* (Mati Diop, 2019). En concreto, los filmes de la muestra deconstruyen tres tropos habituales del cine de fantasmas –la casa encantada, la *home invasion* y las posesiones demoníacas– para reivindicar la memoria histórica y la representación poscolonial como vías de reparación del pasado para un futuro más justo.

Aimar Erkiaga, investigador de la Universidad del País Vasco, propone en su capítulo *El umbral surcoreano: un país y una industria cinematográfica que piden cambio* un acercamiento al discurso crítico subyacente en alguna de las cintas referentes de la Nueva Ola del cine surcoreano. Las películas dirigidas en el cambio de siglo por parte de cineastas ahora reconocidos como Park Chan-wook, Kim Ki-duk o Bong Joon-ho se alzan como el reverso amargo del K-pop y el K-drama, epítomes de la imagen idealizada de Corea del Sur glorificada por el *hallyu* desde la segunda década de los 2000.

En el séptimo capítulo, bajo el título de *En torno al estatuto ontológico de la belleza cinematográfica y la experiencia estética del espectador en Midsommar* (2019), los investigadores de la Universidad de Salamanca Rubén Higuera y Begoña Gutiérrez cristalizan los elementos de la categoría estética de la belleza en un caso de estudio concreto: el simbólico filme de Ari Aster y la aplicación sistemática de elementos indispensables para lo bello como la composición, la ley de los tercios y la proporción aurea.

En *La solidez de la mitología: texto y contexto de Irati*, de Paul Urkijo Alijo, el investigador de la Universidad del País Vasco Ander Goikoetxea nos conduce por la rica red de referencias intertextuales de la cinta fantástica de Urkijo para explicitar las posibilidades del género fantástico. En este caso, la atención a los solapamientos entre lo fáctico y lo real revelan una capa discursiva consciente y en implícito contacto con problemáticas de la sociedad actual.

El noveno capítulo *Dibujando el blockbuster: Autoría y marvelización en la adaptación contemporánea del cómic al cine*, del profesor de la Universitat Jaume I, Jordi Revert, centra su interés en el concepto del *blockbuster* y la evolución que ha sufrido este concepto desde las primeras superproducciones hollywoodienses, en las que se concibe, hasta nuestros días, con especial hincapié en la franquicia de Marvel. En palabras de este autor, son las múltiples adaptaciones de cómics de superhéroes del universo MCU las que han dado pie a una “*marvelización del blockbuster*”. Este concepto debe ser entendido ahora como una vuelta a un lenguaje audiovisual menos arriesgado, en pos de un cine espectáculo en el que prevalece la simplificación, aplanamiento de la puesta en escena y, en definitiva, una primacía de la imagen de marca en la que “lo importante es *lo que se cuenta y no cómo se cuenta*”.

Bajo el título de *La imagen digital como dispositivo para el engaño: ejemplos de trampantojo tecnológico en la ficción cinematográfica y televisiva contemporánea*, la contribución del investigador David Gómez López (Universitat Jaume I) explora ejemplos ilustrativos de protagonistas de la ficción audiovisual contemporánea (de *Black Mirror* a las últimas entregas de *Misión Imposible*) sometidos a algún tipo de manipulación de su percepción sensorial por medios del *hackeo* de sus sentidos. Los recursos narrativos de la focalización emergen en estos textos como huellas enunciativas esenciales para desvelar una narración no fiable y/o diversos niveles de realidad diegética dentro del contexto actual de injerencia tecnológica en la subjetividad del individuo.

Precisamente la principal fuerza creadora detrás de *Misión Imposible: Sentencia mortal*, el perenne actor-productor Tom Cruise, es el protagonista absoluto del capítulo de Víctor Iturregui-Motiloa (Universidad del País Vasco). La última cinta de la franquicia de acción conforma un interesante díptico con la secuela de *Top Gun*, también protagonizada por Cruise, que Iturregui explora para explicitar la parcialidad del Hollywood actual hacia la nostalgia genérica y ochentera encarnada por el cuerpo del sempiterno –aunque ya sexagenario– intérprete neoyorkino.

Cerrando el primer bloque, en el duodécimo capítulo, a través de *Una mirada patrimonial para el cine (la asignatura pendiente de los Estudios Fílmicos en la universidad española)*, Josetxo Cerdán Los Arcos reclama la urgente necesidad de incorporar una perspectiva patrimonial a los Estudios Fílmicos. El profesor de la Universidad Carlos III expone su tesis analizando, en primer lugar, los cambios que ha sufrido el cine en la distribución y conservación del material fílmico y las consecuencias de la transición a lo digital, que han traído consigo una pérdida de conciencia de la preservación de las películas en el formato físico (y el afán coleccionista), así como la paulatina extinción de algunos de oficios del audiovisual. Partiendo de esto, Cerdán analiza la labor patrimonial en el campo de la investigación y propone, a modo de conclusión, dos casos prácticos que tienen como fin poner en valor la labor patrimonial y la importancia de la salvaguarda de los archivos cinematográficos.

A continuación, el segundo bloque, bajo el título *El cine en el contexto de la Alfabetización Mediática*, recoge las contribuciones centradas en reclamar la vigencia del análisis fílmico como herramienta didáctica para su aplicación tanto dentro como fuera de las aulas de los entornos educativos.

Abre el bloque el capítulo *La alfabetización fílmica en el marco de la Alfabetización Mediática e Informativa. Una reivindicación del análisis fílmico en el contexto de las multipantallas* firmado por Roberto Arnau Roselló, Maria Soler Campillo y Javier Marzal-Felici. En él, los investigadores de la Universitat Jaume I realizan una reivindicación de la alfab-

tización fílmica a partir de tres elementos: un contexto de los estudios de cine en los niveles educativos no universitarios, el resultado de un proceso de encuesta a estudiantes de bachillerato sobre sus hábitos de consumo y las conclusiones extraídas de entrevistas realizadas a expertos en historia del cine y educación mediática.

En directa relación con esta temática, el capítulo *Apuntes históricos sobre cine y educomunicación para una alfabetización mediática e informacional*, firmado por los investigadores de la Universidad de Valladolid José-María Merchán, María Cruz Alvarado y Agustín García Matilla, ofrece una sintética cronología de los esfuerzos para el desarrollo de la pedagogía de la imagen en España. Así, desde una amena retrospectiva que va desde las misiones pedagógicas de la II República hasta las iniciativas de alfabetización audiovisual orientadas a colectivos en riesgo de exclusión social en prisión, se constata el uso del cine como instrumento educativo en nuestro territorio.

A continuación, Juan Navarro San Pío (Instituto Antonio Navarro Santafé de Villena) defiende de manera magistral en su capítulo *Videre aude: pensar la imagen desde el cine* la necesidad de ofrecer una pedagogía del cine a través de las aulas. Navarro sostiene que en la actualidad el cine es tomado como un medio que funciona para ilustrar una idea o como eje transversal de educación en valores, no tanto como una herramienta didáctica para educar la mirada y la sensibilidad de los más jóvenes. En un momento en el que la sociedad (y, más aún, los más jóvenes) son invadidos por una sobreabundancia de imágenes, este autor promueve la idea del *Videre aude*, o lo que es lo mismo, promulgar una enseñanza, desde la estética e historia del cine, que invite al estudiantado a cultivar una mirada más pausada, contemplativa y reflexiva de las imágenes.

Una tesis similar es la que plantea el profesor César Ustarroz, de la Universidad Isabel I, en el siguiente capítulo bajo el título *Uso didáctico del ensayo audiovisual como herramienta de análisis fílmico*. Partiendo de la definición del ensayo audiovisual, entendido como el arte de armar un análisis con imágenes existentes, el autor defiende el uso del

análisis fílmico como herramienta didáctica. El análisis de exploración y reflexión crítica de las piezas audiovisuales promueve una metodología activa de enseñanza que coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Este método impulsa al alumnado a desmontar las piezas audiovisuales, a *volver a mirarlas* (o mirarlas desde una perspectiva que no conocían). Gracias a esa labor analítica, el estudiante adquiere, de manera inherente, las competencias prácticas y teóricas del análisis del texto cinematográfico en el que se aplican los fundamentos técnicos y narratológicos aprendidos en el aula.

En el decimoséptimo capítulo, *Cartografías otaku. Prácticas comunicativas y competencias mediáticas del turismo anime*, Antonio Loriguillo-López y Teresa Sorolla-Romero de la Universitat Jaume I nos invitan a viajar hasta Japón, concretamente, hasta las comunidades *otaku*. Los autores realizan un primer acercamiento a las singularidades y las formas de expresión de los *otaku* para poner, en segundo lugar, el foco en las destrezas individuales y colectivas demostradas según los indicadores de “Media and Information Literacy” (MIL) propuestos por la UNESCO. La rica subcultura *otaku*, es trasladada al entorno digital, un entorno eminentemente *cross-media*, lo que da cuenta del elevado nivel de alfabetización mediática que presentan y que se desarrolla a partir de este colectivo.

Cierra el bloque segundo y el volumen la contribución de Salvador Rubio (Universidad de Murcia) y Javier Marzal-Felici (Universitat Jaume I). En su capítulo, *La colección Guías para ver y analizar cine: historia, balance y reflexión*, los directores de la colección *Guías para ver y analizar cine* de Nau Llibres recorren de primera mano el contexto de aparición, la historia, el funcionamiento y la vigencia de este inspirador proyecto editorial de voluntad pedagógica.

4. Un homenaje al profesor Santos Zunzunegui

Los días 21 al 24 de noviembre de 2023 tuvo lugar en la Universitat Jaume I de Castellón el V Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico

“La mirada cautiva”, con el subtítulo “El cine y el desafío de la educación mediática”.

Figura 3. Cartel del V Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico “La mirada cautiva. El cine y el desafío de la educación mediática” elaborado por Shaila García Catalán



La celebración de este congreso surgió con motivo de la propuesta que se había comenzado a cursar casi dos años atrás para proponer el nombramiento de Santos Zunzunegui como Doctor Honoris Causa por la Universitat Jaume I. Desde el primer momento, consideramos que esta propuesta debía formularse al mismo tiempo que se lanzaba un congreso internacional sobre el análisis fílmico, porque la trayectoria

del profesor Santos Zunzunegui está directamente vinculada a esta actividad. En última instancia, con este nombramiento Honoris Causa y con el lanzamiento de este congreso hemos buscado llamar la atención sobre la necesidad de dar relevancia a los estudios sobre teoría e historia del cine y de los relatos audiovisuales en el marco de las titulaciones del campo de la comunicación. Muchos de nosotros estamos convencidos de que este tipo de conocimientos refuerzan la formación de los futuros profesionales de la comunicación.

No vamos a glosar en estas páginas las numerosas razones que justifican la propuesta de nombramiento de Santos Zunzunegui como Honoris Causa de la Universitat Jaume I, que el lector puede conocer en la sección de “Actividades institucionales” de la web de la UJI², donde se recoge toda la documentación relacionada con el acto académico, incluida la grabación en vídeo que puede visionarse allí. Baste señalar que el profesor Santos Zunzunegui ha sido merecedor del título de “Doctor Honoris Causa” por la Universitat Jaume I por su valiosa aportación científica en los campos de la Teoría de la Imagen, la Historia y la Crítica Cinematográfica, la Narrativa audiovisual y la Historia del cine Español. El nombramiento del profesor Santos Zunzunegui como Doctor Honoris Causa de la Universitat Jaume I está relacionada, especialmente, con la reivindicación de una mirada crítica hacia las imágenes, en un contexto político, económico y social dominado por la desinformación y las *fake news*. Y también en un marco cultural, de preocupante mercantilización de la enseñanza, en el que se valoran preferentemente los llamados “saberes útiles”. Creemos pertinente reivindicar la “utilidad de lo inútil”, a la manera del admirado humanista Nuccio Ordine. En definitiva, estamos convencidos de que es necesario reclamar el pensamiento crítico sobre las imágenes de Santos Zunzunegui, que esta obra, *El análisis fílmico y el desafío de la educación mediática*, se propone desarrollar.

2. <https://www.bit.ly/3Yok9oo>

5. Agradecimientos y créditos

Este libro cuenta con la ayuda de varios proyectos de investigación y de la colaboración de diferentes organismos y entidades, lo que ha hecho posible que la versión digital de esta obra –en pdf y en epub– sea de acceso gratuito para la comunidad académica y para el gran público.

Entre los proyectos de investigación que han servido de apoyo a esta obra colectiva, destacamos la financiación del proyecto de investigación de la Convocatoria del Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación, que lleva por título “Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y en España (AMI-EDUCOM)”, que pusimos en marcha el pasado 1 de septiembre de 2023. Este proyecto, con código PID2022-13884NB-I00, está dirigido por Javier Marzal Felici (IP1) y Roberto Arnau Roselló (IP2), para el periodo 2023-2026. Este libro colectivo, junto con la obra *Nuevos retos de la imagen: cuerpos, escrituras, voces*, editada por Shaila García Catalán, Marta Martín Núñez, Roberto Arnau Roselló y Aarón Rodríguez Serrano (eds.), tienen su origen en la celebración del V Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico, “La mirada cuativa”, que tuvo entre el 21 y el 24 de noviembre de 2023 en la Universitat Jaume I. Queremos aclarar que ambos libros no son, de ningún modo, libros de actas sino obras científicas que poseen una coherencia temática y discursiva propia.

Por otra parte, para la financiación de esta obra también se cuenta con la financiación del Proyecto de investigación “Estrategias Discursivas de Disenso en las Prácticas Documentales Españolas Contemporáneas” (DOESCO) (código 21I583), bajo la dirección de Javier Marzal Felici y Marta Martín Núñez, proyecto financiado por la Universitat Jaume I a través de la convocatoria competitiva de proyectos de investigación de la UJI, para el periodo 2022-2024.

En tercer lugar, debemos destacar la ayuda importante que nos ofrece la Cátedra RTVE “Cultura audiovisual y alfabetización mediática” de la Universitat Jaume I, que ha prorrogado su vigencia para el periodo

2024-2025, bajo la dirección de su directora, Teresa Sorolla Romero, coautora de esta obra. Debemos reconocer también nuestra deuda con RTVE y con la red de Cátedras RTVE, que nos ha ayudado a reenfocar nuestras investigaciones y a trazar puentes de colaboración con el profesorado de las enseñanzas no universitarias, a través del CEFIRE (Centro de Formación de Profesores) Artístico-Expresivo y de Plurilingüismo de la Comunidad Valenciana.

En cuarto lugar, queremos manifestar nuestro reconocimiento y la ayuda de la Cátedra Interuniversitaria de Análisis y Prospectiva Audiovisual que financia el Consejo del Audiovisual de la Comunidad Valenciana en la Universitat Jaume I, que inició su andadura en 2023, y que dirige en estos momentos Javier Marzal Felici. Se trata de una Cátedra que desarrolla su trabajo en estrecha colaboración con la la Cátedra RTVE “Cultura audiovisual y alfabetización mediática” de la Universitat Jaume I.

De este modo, el libro que el lector tiene entre sus manos cuenta con cuatro vías diferentes de financiación, que cubren el coste de la edición digital en .pdf y .epub, para su publicación en abierto. Así pues, la versión digital estará disponible en las páginas web del Grupo de Investigación I.T.A.C.A.-UJI (<https://www.culturavisual.uji.es>), del proyecto de investigación (<https://www.culturavisual.uji.es/alfabetizacionmediatica/>), de la Cátedra RTVE-UJI (<https://catedrartve.uji.es>) y de la Cátedra CACV-UJI (<https://catedracacv.uji.es>), además de las vías de publicación de la propia Editorial Tirant Lo Blanch. Confiamos en que el resultado final sea del agrado de los lectores.

Desde dónde

Santos Zunzunegui

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Nunca he tenido tendencia a la melancolía ni a pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor. Me ha bastado con intentar mantener viva la capacidad, menos habitual de lo que parece, de reconocer la mutabilidad de los tiempos pero sin perder de vista que pese a los seísmos que acarrearán lo que algunos denominan “guerras culturales”, si consideramos las cosas a largo plazo nos veremos obligados a constatar que en esos barros muchos confunden el aire del tiempo con la mera espuma del mundo.

Por supuesto la constatación anterior no debe ocultar que todos hablamos *desde algún lugar y por alguna razón*. Y que tanto *ese lugar* como *esa razón* deben ser puestos sobre la mesa con claridad si queremos dar la oportunidad a nuestros potenciales interlocutores de evaluar la seriedad de las propuestas que se les ofrecen. Para no engañar a nadie debo dejar claro que nunca me he considerado ni un crítico, ni un escritor cinematográfico ni mucho menos eso que en nuestros días se denomina “informador cinematográfico”. Ni pretendo informar a nadie sobre mis gustos que son estrictamente privados ni dictar cátedra sobre qué debe verse y cómo. Mucho menos marear la perdiz con huecas retóricas que solo pueden acrecentar el nivel ya ensordecedor del ruido que nos rodea.

Escribo para intentar explicarme a mí mismo algunas cosas que me seducen y me conmueven en *ciertas* películas y para, si se tercia, transmitir a otras personas no mis sensaciones ante un filme, cosa li-

teralmente imposible, sino los elementos que se ponen en juego en el mismo para “hacernos ver”. Para “hacernos ver” algo que no seríamos capaces de ver sin la ayuda de esa obra que nos interpela con un implícito “mira aquí conmigo”. Mi trabajo si con algo tiene que ver es con intentar “hacer ver cómo la obra de arte hace ver”. Un modesto trabajo de intermediario. Lo que Serge Daney definió como un *passeur*: el que ayuda a vadear la corriente. Añadiré que esta fórmula de “hacer ver” que he venido utilizando durante mucho tiempo para describir el trabajo del artista (para ser más preciso debería decir, de la obra artística) tiene varias virtudes: su apertura a cualquiera de las artes y la precisión. No es mía y siempre lo he advertido. Por fin, no hace demasiado tiempo en el curso de una relectura, me he reencontrado con ella. Aprovecho para citarla en las propias palabras con las que fue presentada por primera vez a sus lectores en 1897 por su autor, Joseph Conrad:

El fin que me esfuerzo por alcanzar, sin otra ayuda que la de la palabra escrita, es haceros comprender, haceros sentir y, ante todo, haceros ver. Esto, y sólo esto; simplemente. Si lo consigo, aquí encontraréis, con arreglo a vuestros merecimientos, ánimo, consuelo, terror, deleite, todo lo que puede complaceros, y acaso también ese atisbo de la verdad que olvidasteis reclamar (Conrad, 2018).

El lugar desde el que hablo tiene una filiación bien marcada. Formado como espectador durante los años cincuenta del pasado siglo, el punto álgido de mi relación con el cine se produce justo en el momento en que la que era por aquellos días la revista más influyente a la hora de reflexionar sobre el séptimo arte se embarca en un giro decisivo iniciado con el cambio de formato adoptado a finales de 1964. Giro destinado a volver operativa la propuesta del entonces joven crítico Jean-Louis Comolli cuando sostenía que el objetivo de los *Cahiers du cinéma* (por supuesto la revista aludida) no era (no podía ser) otro que continuar acompañando al cine en el descubrimiento de sí mismo. Acompañando nada más y nada menos lo que un antiguo compañero de viaje de mi quinta denominó “los años que conmovieron al cinema” y que se concretó para bien y para mal, en el mismo momento en que desaparecía de la escena cinematográfica la generación postrera de los cineas-

tas que habían velado sus armas en el cine mudo, en la emergencia de los que entonces se catalogaron como “nuevos cines”. Nuevos cines que venían cargados con un abanico de búsquedas e interrogantes, delirios e impugnaciones, además de hacerse portadores en muchos casos de profecías justicieras que nunca se cumplieron. Pese a todo ello, en cualquier caso y de múltiples maneras, estas películas a menudo tan osadas e imperfectas que entonces se hicieron, han venido irrigando y dando sentido a lo mejor y más vivo del cine de las décadas posteriores.

Cuando demasiados años después he repasado la colección de la revista arriba aludida me he dado de bruces con un diagnóstico que pese a estar escrito en 1951 me parece sigue conservando todo su valor como declaración de intenciones. El texto anónimo que abre el nº 1 de abril de 1951 de los *cahiers* amarillos dedicado a la memoria póstuma del responsable de la *Révue du cinéma* (1929-1931; 1946-1949) Jean George Auriol, declara el antagonismo de la nueva publicación contra esa “neutralidad maliciosa que tolera un cine mediocre, una crítica prudente y un público aturrido”. No parece ni una posición poco meditada ni, por lo demás, un mal programa de trabajo. Como tampoco parece que las cosas hayan cambiado mucho desde entonces en las relaciones entre los tres aspectos (cine, público, crítica) destacados, si somos sinceros. ¿O es que acaso la autodenominada crítica cinematográfica se atreve en nuestros días a señalar que, más veces que menos, el rey aparece desnudo sobre las pantallas? ¿O que lo que los *Cahiers* llamaban “prudencia” no se identifica ahora con una docilidad manifiesta ante los protocolos tanto industriales como políticos? ¿O que el público del cine de todos los días no es mantenido ayuno, por razones que todos conocemos, de una reflexión sobre lo que se les convoca a ver más allá de tratar de acomodarlo a las modas del momento?

Para la gente de mi generación “acompañar al cine en el descubrimiento de sí mismo” se identificaba, de hoz y coz, con la renuncia al dogma que había sostenido los años de los “*cahiers* amarillos”: la política de autores, caballo de batalla de los “jóvenes turcos” que en los sesenta formarían el núcleo duro de la *Nouvelle Vague* y que habían hecho suya esa posición bien fuera en la formulación que presentó en forma

de dictum lapidario François Truffaut (“no hay obras, solo autores”; Truffaut, 1955: 45-47)³, acogiéndose al prestigio de un escritor como Jean Giraudoux o en un campo vecino al del cine un prestigioso historiador del arte E. H. Gombrich cuando reivindicaba que “no existe realmente el arte. Tan solo hay artistas” (Gombrich, 1990: 3)⁴.

En la estela del entonces novedoso estructuralismo⁵ el péndulo se estaba desplazando hacia nuevas maneras de pensar un cine que estaba cambiando de forma radical ante los ojos de estudiosos y espectadores y para el que si se quería atender a su novedad se hacía evidente la necesidad de proveerse de un instrumental capaz de poner a la vista su novedad. Nuevas maneras de pensar el cine que se pueden resumir en dos fórmulas acuñadas por un crítico anglosajón hoy poco leído pero merecedor de una reevaluación: “Ya no se trata de afirmar que ‘solo hay autores’. Ni siquiera ‘solo hay obras’. Lo que hay son películas” (Perkins, 1976)⁶. En su capítulo sexto de su libro acuñará la frase clave: en la obra de arte (cinematográfica o no) “cómo es qué” (*How is What*).

-
3. Recordemos, de pasada, que André Bazin, alma mater de los *Cahiers* hasta su prematura muerte en 1959 se preguntaba, no sin sorna, ante la expansión desaforada de la “política de autores”: “autores, sin duda, pero ¿de qué?”.
 4. En la celeberrima frase inicial de la introducción de su *The Story of Art* (1950), título discutiblemente traducido entre nosotros como *Historia del arte*.
 5. Baste caer en la cuenta que en los tiempos finales de los “*cahiers* amarillos” Jacques Rivette, en aquel momento secretario de redacción de la revista había hecho aparecer en la misma tres importantes entrevistas con figuras esenciales del estructuralismo entonces en la cresta de la ola: un teórico y ensayista como Roland Barthes (nº 147, septiembre de 1963), un músico, Pierre Boulez (nº 152, febrero de 1964) y un antropólogo, Claude Lévi-Strauss (nº 156, junio de 1964). Aunque la serie quedó truncada (no están todos los que son, aunque sí son todos los que están).
 6. Aunque el trabajo del crítico de *Movie* fue publicado entre nosotros con el título mucho menos directo y bastante equívoco de *El lenguaje del cine* (1976) y conoció varias ediciones, su repercusión a largo plazo no ha estado a la altura de sus valores. Claro que en la reflexión española sobre el cine el

Personalmente encuentro en esta doble afirmación una buena descripción de lo que me ha preocupado transmitir en mi trabajo con esos objetos que en castellano denominamos películas y con los que llevo manteniendo un ya dilatado cuerpo a cuerpo. No ignoro que acercarse al cine, insistiendo en su materialidad, no agota sus virtualidades. Diría que eso es lo que *a mí* me interesa: poder adoptar un punto de vista que permita seleccionar una manera de acercarme al objeto artístico con la intención de “comprender cómo he comprendido” lo que cualquier película singular pone delante de mis ojos y oídos. Afortunadamente para entonces ya me había topado con las reflexiones de un joven Umberto Eco que en un texto de 1963 titulado *Un balance metodológico* (Eco, 1970: 278-285) explicaba mejor de lo que yo podría hacerlo lo que estaba en juego en esta manera de entender las cosas. Nada mejor que darle la palabra:

En primer lugar no llevo a cabo una actividad crítica en el sentido habitual de la palabra. [...] Me ocupo de estética [...] y creo que la primera operación en estética, hoy más que nunca debe consistir en una concepción de las distintas fenomenologías del arte presentes en los artistas y en las corrientes de los diversos países y las distintas épocas. [...] Para determinar la poética implícita de un artista debe examinarse la estructura de sus obras y determinando las intenciones de sus operaciones se convierte en un análisis concreto de las obras. No para distinguir lo bello de lo feo ni para juzgar lo que en ellas hay de válido o no: sino para describir *modelos estructurales*. [...]

En este sentido, para mí, el análisis formal de los mecanismos estructurales de una obra [...] no lleva en absoluto a considerar la obra como *an end in itself* [...] sino a suministrar los instrumentos para comprender las relaciones entre la obra y su contexto cultural, la personalidad de su autor: dado que considero el arte como una estructuración de valores tales que a través del ‘modo de formar’ se puede comprender todo aquello que existía *antes* de la obra, y a partir del modo de formar se nos remite a todo lo que está *después*. No creo, por lo tanto, que una consideración ‘formal’ de la obra signifique

culto a la moda (definida como “lo que pasa de moda” en sabias palabras de Coco Chanel, que algo sabía del tema) siempre ha primado sobre la coherencia y la sensatez.

aceptar un ‘formalismo’ de tipo estético, sino precisamente lo contrario: es decir un modo correcto para explicar los lazos entre la obra y el mundo de la historia, de los otros valores (Eco: 1970: 278-279, 282).

Unas mínimas puntualizaciones. Para destacar que donde el crítico *juzga*, el amateur *evalúa* y *aprecia*, primero⁷. Segundo, que cuando Eco hace de la obra el centro de su estudio está aludiendo a lo que, en lenguaje de la semiótica estructural, suelo denominar “contexto pertinente”, ese contexto necesario para una adecuada comprensión de la obra y que es *señalado* y *activado* por la propia obra. En ese sentido debe entenderse la expresión “fuera de la obra no hay salud” de los semiólogos: el contexto pertinente forma parte indisoluble de la obra. Finalmente, el tipo de estudio que se sugiere es, como subraya Eco, todo menos “formalista” como por ignorancia o mala fe suele sostenerse sin rubor. Lo que separa este trabajo con las aproximaciones que nada quieren saber de las significaciones de las que las obras son portadoras (como si el funcionamiento de los relojes no estuviera relacionado con el hecho de que den la hora) tal y como sucede en el formalismo acuñado por David Bordwell reside, entre otras cosas, también ahí⁸.

-
7. Debo explicar que siempre he considerado mi trabajo sobre las películas bajo esta perspectiva, incluso cuando más inmerso estaba en trabajos de encargo o académicos. Mi versión de la indagación de las *poéticas* de determinados artistas puede reconstruirse a partir de las variantes que presentan mis tres monografías sobre cineastas particulares: *Robert Bresson* (Zunzunegui, 2001), *Orson Welles* (Zunzunegui, 2ª edición actualizada, 2010) y la más reciente *Jean-Marie Straub y Danièle Huillet. La reinención del cinematógrafo. Esos encuentros con ellos* (Zunzunegui, 2024).
 8. El lector encontrará dos ejemplos de esta relación *indisoluble* entre la forma de la expresión (el *How*) y la forma del contenido (el *What*) si se acerca a dos casos que me parecen probatorios: el análisis del “sentido” de los movimientos de cámara que se lleva a cabo en el texto dedicado al cine de Jean Renoir en los años treinta del pasado siglo en *La mirada cercana. Microanálisis fílmico* (Zunzunegui: 2016: 52-81) o el dedicado a explicar la “forma de la expresión cinematográfica nacionalsocialista” de *Triunfo de la voluntad*

En otras palabras: si “cómo” es “qué” y “qué” es “cómo” se debe a que al *recorrido generativo de la forma del contenido (significación)* que no está a la vista y que se despliega a través de la profundidad de cada obra yendo de lo más profundo a lo más superficial, de lo más simple a lo más complejo y de lo más abstracto a lo más concreto, se corresponde con un paralelo *recorrido generativo de la forma de la expresión* de cualquier imagen que partiendo de lo más simple (una luz, condición mínima para que exista lo visible, que se opone a una oscuridad primigenia), prolonga su posterior desarrollo en formas cromáticas, para terminar en su nivel más superficial con la presencia de las figuras que pueblan nuestro mundo perceptivo⁹.

Volvamos, por un instante a Conrad para recordar que lo que persigue el arte es proporcionarnos “atisbos de verdad”. Años después, en medio de una crisis histórica y al borde de una catástrofe mundial, un poeta y dramaturgo alemán desarrollaba, a su manera, la tarea propuesta por el escritor anglo-polaco cuando señalaba que el arte verdadero no busca sino ayudarnos a no dar por buenos los señuelos falaces con los que se busca captar nuestra atención para mejor anestesiarla y que, de la misma, la verdadera tarea del artista (del cineasta) es mostrar las cosas no como si fueran inmutables o inevitables sino como modificables. Bertolt Brecht, pues de él se trata, indica que lo que se espera de un artista verdadero es que “desentierre (*herauszugraben*) la verdad que subyace bajo los sedimentos, bajo el depósito de basuras que forma el sedimento terrestre”, que haga visible lo que nosotros no seríamos capaces de ver por nosotros mismos o cuya realidad verdadera suele tratar de ocultarse bajo banales apariencias (Straub en Lafosse, 2007: 124). Para lo cual es necesario señalar con claridad qué obras de la actualidad son

(*Triumph des Willens*, Leni Riefenstahl, 1935) en *Ver para creer. Avatares de la verdad cinematográfica* (Zunzunegui y Zumalde, 2019: 235-246).

9. Estas reflexiones desarrollan, de manera rápida y simplificada, enseñanzas recibidas de maestros y amigos como Omar Calabrese y Jean-Marie Floch, desgraciadamente desaparecidos prematuramente.

capaces de dar cuenta de crear lo que Rafael Chirbes denominaba “formas en tensión” o Jean-Luc Godard dio en llamar “formas que piensan”.

Me parece que en los tiempos que corren solo queda una esperanza: la reivindicación de un arte (un cine) que haga de su opción *amateur* (en el sentido etimológico de la palabra) su opción central. Como muy bien ha explicado David Oubiña,

Hay, cada vez más, dos espacios inconmensurables: por un lado, la forma de un espectáculo omnipresente regido por reglas muy precisas y, por otro, diversas formas más o menos personales de expresión oposicional o alternativa o disidente. Mientras que el cine *mainstream* promueve un uso espectacular de la tecnología, estos otros filmes se apropian de sus dispositivos y los desarrollan de manera artesanal. Por eso se trata de un uso crítico que recupera cierta sensibilidad *amateur* (si el *amateur* es el que ama, entonces, lo que se rescata aquí es una relación pasional con el cine). Es un tratamiento manual de la imagen que se opone por igual al espectáculo de la industria y a la retórica academicista. Un uso doméstico, entonces, donde el ojo es contiguo de la mano y donde percibir es una labor de orfebre. En eso consiste el extravagante invento que muestra Godard en *King Lear* (1987): una especie de linterna mágica hecha con una caja de zapatos y una lamparita. Y mientras observa ilusionado ese aparato que parece anunciar una nueva oportunidad para las imágenes, reflexiona: ‘Habitamos un tiempo en que las películas y (en un sentido más general) el arte se han extraviado, ya no existen, y deben ser inventados’ (Oubiña, 2022: 519).

En la época en la que reproductibilidad técnica y evolución tecnológica han conducido a la rendición masiva de los que “hacen cine” a formas de profesionalización que se pliegan una y otra vez a la rutina, es más necesario que nunca que se levante la voz en defensa de un cine verdaderamente *artesanal* (Jean-Luc Godard solía reivindicar el “pensar con las manos”) realizado por verdaderos “cineastas”¹⁰. Única manera,

10. La oposición entre gente que “hace cine” y “cineastas” retoma la ya olvidada entre “*écrivants*” y “*écrivains*” planteada por Roland Barthes (Barthes, 2002 [1960]). Si para los *écrivants* “la palabra no es sino un medio, un instrumento

quizás, de poder reinventar no ya el cine en abstracto sino las películas concretas¹¹.

Es ahí donde sigue siendo vital ejercer la tarea de “intermediarios”, de “*passseurs*” a la que nos hemos referido más arriba. Vivimos en tiempos colonizados por una globalización visual y una ecualización sonora, donde reinan a su antojo y son jaleadas desde la que se denomina a sí misma “información cinematográfica”, formas anestesiadas y miradas dulcificadas cuyo dominio obliga a preguntarse por las posibilidades de supervivencia de un arte que combata el espectáculo omnipresente, un arte que arrincone las fórmulas estereotipadas del cine de autor domesticado.

Es en este terreno dónde un paciente y modesto trabajo crítico puede reencontrar su verdadera función pedagógica más allá de los cantos de sirena que entona incansable lo que Eco denominó la “nueva crítica posantigua”, esa que acepta y jalea, prima facie, el persistente diluvio de una actualidad roma. Si la escritura sobre el cine quiere recuperar su función verdadera debe esforzarse en intentar separar el grano de la paja, emitiendo un juicio sobre el cine contemporáneo que señale con claridad qué obras todavía son capaces de “incrementar las menguadas reservas de nuestra inteligencia moral” (Steiner, 2000 [1963]: 17-27). Y para ello debe producirse un giro copernicano en una escritura de la que a menudo no se sabe si es consciente de la inanidad a la que rinde servil pleitesía.

de comunicación”, los *écrivains* son aquellos para los que “la palabra es una materia (infinitamente) trabajada”.

11. Un ejemplo admirable de carrera ininterrumpida desarrollada durante casi sesenta años sin una sola concesión al *mainstream* lo ofrece la obra impar de Jean-Marie Straub y Danièle Huillet. Para un estudio en profundidad de su cine y de sus posiciones éticas y filmicas véase *El cine de Jean-Marie Straub y Danièle Huillet. La reinención del cinematógrafo. Esos encuentros con ellos* (Zunzunegui, 2024).

Como muchas veces sucede un gran poeta ya definió hace ya muchos años en que podía consistir ese trabajo. Y cómo buen *écrivain* lo hizo con palabras inolvidables. Escuchemos a Wallace Stevens:

La elegancia definitiva, ni consolar
ni santificar, solo proponer¹².

12. En su versión original: “*The final elegance, not to console / Nor sanctify, but plainly to propound*”. El largo poema al que pertenecen estos versos titulado *Notes Towards a Supreme Fiction* se publicó por primera vez en 1942. Existe una edición bilingüe inglés/español prólogo de José Carlos Llop, edición y traducción de Javier Marías (Stevens, 2020). Me he permitido modificar ligeramente la traducción de los dos versos citados que pueden leerse en las páginas 52-53 del volumen aludido.

BLOQUE I
**- Tendencias y perspectivas en el
análisis fílmico**

Capítulo 1.

Una vieja llave con una correa de cordobán. Sobre el placer del análisis y otros asuntos de interés relacionados con su práctica¹

Asier Aranzubia

Universidad Carlos III de Madrid

Santos Zunzunegui

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Dos analistas de generaciones distintas se interrogan sobre si el análisis fílmico sigue siendo una herramienta productiva en pleno siglo XXI. La conclusión a la que llegan es que sí siempre y cuando sea capaz de desenmascarar esas formas domesticadas que proliferan en el audiovisual contemporáneo. Al hilo de la conversación se abordan otros aspectos de interés tales como la propia dinámica de trabajo del analista, la reflexión epistemológica en torno a la disciplina o la identificación de un tipo de placer asociado al mero hecho de realizar un análisis y compartir sus resultados.

Sumario: 1. EL ANÁLISIS EN LA ERA DE LA DESATENCIÓN. 2. LAS PREGUNTAS ADECUADAS Y LA DETERMINACIÓN EN ÚLTIMA INSTANCIA. 3. LA COCINA DEL ANALISTA. 4. EL PROBLEMA DE LA EX-

-
1. Este texto tiene su origen en una intervención pública de los dos firmantes de este capítulo que tuvo lugar durante la celebración del congreso *La Mirada Cautiva. V Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico*, celebrado en la Universitat Jaume I de Castellón de la Plana el 21 de noviembre de 2023.

1. El análisis en la era de la desatención

Asier Aranzubia: Si convenimos que la nuestra es una época en la que la relación de los espectadores con la imagen está marcada por la desatención hay que añadir de inmediato que la actitud que demanda el análisis textual es justo la contraria. Nuestra disciplina reclama una mirada atenta y exige ir despacio. Como decía Roland Barthes (1985: 324) en su fundacional “Análisis textual de un cuento de Edgar Poe”, “tomaremos, pues, un texto narrativo, un relato, y lo leeremos, todo lo lentamente que sea necesario, deteniéndonos con tanta frecuencia como sea necesario”. ¿Qué función crees que juega o podría jugar el análisis en esta era nuestra que según Gilles Lipovetsky y Jean Serroy (2009: 68) “se caracteriza de manera creciente por una estética del exceso, por la extralimitación, por una especie de proliferación vertiginosa y exponencial”? O de una manera más general: ¿para qué sirve el análisis hoy?

Santos Zunzunegui: Creo que lo primero que hay que hacer es plantear un cambio de posición que pasaría por preocuparnos menos por lo que podríamos llamar las grandes generalidades y apostar en su lugar por un viaje hacia lo que tiene de singular, particular y extraordinariamente diverso cada obra concreta. Es decir, centrar nuestra atención e invertir nuestras energías en aquello que podemos *tocar con la vista*. De esta forma, eso que llamamos cine se convierte en un arte cuasi táctil. Y para eso, para poder *tocar* con los ojos las películas, es necesaria esa

-
2. “Si debe hablarse de hipercine —precisan Lipovetsky y Serroy (2009: 68)— es porque es el cine del nunca bastante y nunca demasiado, del siempre más de todo: ritmo, sexo, violencia, velocidad, búsqueda de todos los extremos y también multiplicación de los planos, montaje a base de cortes, prolongación de la duración, saturación de la banda sonora”.

lentitud de la que hablas en tu pregunta. Por otro lado, tengo la impresión de que uno de los elementos que funciona de manera más clara como encarnación del discurso dominante de nuestra época es eso que yo llamaría las “formas domesticadas”. Me refiero a esas formas que son reutilizadas una y otra vez. Pienso, por ejemplo, en la reaparición, bajo la apariencia de formas hipermodernas, de un cierto neo-costumbrismo en el cine español reciente. Un cine en el que los “temas” vuelven a ser lo más importante. Un poco como sucedía con aquel cinema de *qualité* francés contra el que se reveló mi generación. Temas que tienen que ser además de candentes políticamente correctos. Parece que todas las películas deben girar en torno a eso, y que no hay sitio para otra cosa. Creo que el análisis puede servir para denunciar esas “formas domesticadas o estereotipadas”. Porque si algo merece ser denominado arte es precisamente aquello que escapa del estereotipo. Dicho con otras palabras: ¿cuáles son las formas que se resisten a ser domesticadas y en qué películas las podemos encontrar? Por otro lado, yo creo que cada generación tiene que enfrentarse con lo que tiene delante, es decir, con el cine que se hace en el momento.

2. Las preguntas adecuadas y la determinación en última instancia

AA: Al hilo de esta reivindicación de lo concreto (las películas) frente a lo general (el cine) que acabas de hacer me gustaría hablar un poco de metodología. Hay manuales de análisis, como el de Francesco Casetti y Federico Di Chio (2007), que proponen una plantilla de análisis: es decir, un método de trabajo que en teoría podría aplicarse a cualquier película. Personalmente, ese tipo de planteamientos no me parecen muy productivos. Creo que los analistas que trabajan con una plantilla muy cerrada corren además el riesgo de que las conclusiones de su análisis sean siempre parecidas independientemente de cuál sea el filme analizado. En cierta ocasión le escuché decir al cineasta y analista Paulino Viota que “cada película demanda un método de abordaje distinto”.

También te he escuchado a ti algo parecido: “Hay que saber hacerle a cada película las preguntas adecuadas”. ¿Se le pueden hacer las mismas preguntas a *Centauros del desierto* (*The Searchers*, John Ford, 1956) que al *Empire* (1965) de Andy Warhol o una película de la Marvel que a *La ciudad no es para mí* (1966) de Pedro Lazaga?

SZ: Hay algunas que valen para las cuatro. Otras no. Y ahí es donde se juega todo. Si a las cuatro les hacemos las mismas preguntas el resultado es bastante previsible. Si somos capaces de incorporar las específicas, además de las que tienen en común, es cuando el análisis comienza a ser interesante. Pero eso nunca se sabe hasta que uno se pone delante de la obra. Yo he convivido mucho tiempo con películas a las que no he acabado de encontrarles el lugar de ataque. Tampoco creo que todas las películas merezcan ser estudiadas. Podemos pensar que cualquier filme puede ser objetivamente analizado. A mí, personalmente, no me merece la pena. Yo solo soy capaz de dedicar tiempo a aquellos filmes en los que tengo la intuición —que puede revelarse equivocada— de que ahí hay algo que en cierta medida me está esperando. Aunque nos quieren convencer de que casi todo es igual... Yo no estoy de acuerdo. Aunque también es verdad que muchas veces he tenido que trabajar de encargo, es decir, he tenido que escribir sobre películas que no había elegido yo y que, a veces, incluso, no me gustaban. En esos casos lo que hago es tirar de oficio. Ahí me ayuda también la experiencia. Es decir, cuando has trabajado con obras maestras que te lo ponen relativamente fácil —aunque también difícil porque la responsabilidad es enorme en estos casos— estás mejor preparado para enfrentarte a la pieza difícil, es decir, aquellos filmes que no son precisamente obras maestras. El encargo tiene también una dimensión interesante: supone un reto, un desafío. ¿Seré capaz de hacerlo?

AA: Ahora que hablas de experiencia... Una de las cosas que te da la experiencia es la capacidad para identificar eso que tú llamas la “determinación en última instancia”. Las películas tienen, probablemente, varios niveles de sentido, pero el analista tiene que tener las antenas lo suficientemente bien orientadas para identificar qué es lo sustancial de

cada obra, aquello que no puede, en ningún caso, ignorar. Y para identificar ese nivel que sobresale por encima de los demás hacen falta horas de vuelo.

SZ: Vayamos primero, para los que no lo conozcan, a identificar al padre de la criatura. Nadie lo lee ya. Él mismo declaró que esa idea está recogida dentro un conjunto de textos a través de los que ejerció, durante años, una auténtica impostura. Es Louis Althusser. En un libro que en castellano se tituló *La revolución teórica de Marx* (1967) recuerda, siguiendo a Marx, que la sociedad capitalista está definida por una estructura en la cual todo está determinado en última instancia por la economía. Todos los niveles de esa estructura están atravesados y determinados por la economía. Es como una especie de pirámide invertida que descansa sobre un punto: la economía. Tomo de Althusser la idea de que en último término podemos reducir todo el análisis a una especie de frase donde está coagulada esa determinación en última instancia. Y que todas las películas poseen. Y no está siempre en el mismo sitio. Puede estar en la narración. Puede estar en una imagen perdida. Puede estar en un ruido que suena en un momento determinado. Pero hay que saber encontrarlo. Y aquí, de nuevo, las horas de vuelo son importantes.

AA: El gesto de la enfermera que ayuda a la anciana a subir el bordillo al final de *La chica desconocida* (*La Fille Inconnue*, Jean-Pierre y Luc Dardenne, 2016).

SZ: Por ejemplo. En cambio, en otra película de los hermanos Dardenne (*Le gamin au vélo*, *El niño de la bicicleta*, 2011) en lugar de un gesto es un sonido: en concreto, el del móvil que al sonar resucita al niño protagonista. Apostaría a que es de ahí de donde nace la película... Aunque en los Dardenne es más complicado porque en esta película también juega un rol trascendental una música no diegética, la aparición del *Adagio un poco mosso* del *Concierto para piano n.º5* de Beethoven incluido en la banda sonora. Que ha sonado tres veces a lo largo del filme interrumpiéndose siempre... hasta su reaparición definitiva en los momentos finales. Hay que decir también que muchos cineastas no sabrían

identificar estos momentos decisivos en sus propias películas. Ni falta que hace. Su función no es saber lo que hacen. Su función es hacerlo. Ya me gustaría a mí hacerlo y que John Ford me lo explicara.

3. La cocina del analista

AA: Me gustaría hablar un poco ahora de la cocina del análisis. ¿Cómo trabajas tú? Me has contado que ves algo en una película, una especie de fogueo, que te llama la atención y partes de ahí. Algo que supongo acabará apuntando en ocasiones, pero no siempre, a esa determinación en última instancia de la que hablas. ¿Para los análisis de *La mirada cercana* (Zunzunegui, 2016) tomabas notas de todos los planos de la película? ¿Divides la película en partes para encontrar su estructura? ¿Confeccionas un esquema o algo parecido a ese modelo teórico o estructura que según Jacques Aumont y Michel Marie (1993) sirve para identificar los principios constitutivos y el funcionamiento de los mecanismos internos de un relato audiovisual? ¿Qué importancia le concedes a la fase de documentación: aquella en la que el analista recaba toda la información que está a su alcance? Versiones del guion, las críticas del momento del estreno, lo dicho por otros estudiosos de esa película, la obra de partida en el caso de una adaptación, los datos de contexto más importantes...

SZ: La respuesta en una palabra es, depende. Pero obviamente esto es una manera de irme por los cerros de Úbeda o, mejor dicho, de esquivar la pregunta. Como has señalado, lo primero es que la película tenga algo que me llame la atención. Puede ser un aspecto del relato, una determinada imagen, puede ser una combinación de sonidos e imagen... Y una vez que encuentras eso, digamos que tienes un “enganche”. Y como soy curioso, me pregunto: ¿esto por qué está junto a esto otro?, ¿por qué esta música está junto a esta imagen? Y después: ¿cómo explicaría yo el porqué de la elección de precisamente esta música? Por otro lado, es conveniente saber lo que han dicho los colegas antes que tú. También lo que han dicho los que la han hecho. También me pregunto siempre:

¿he visto esto antes en algún sitio? Siempre busco aquellos lugares en los que algo parecido ha sucedido. Creo en la virtud de la comparación que no es más que una confrontación de similitudes y diferencias. Luego invierto mucho tiempo en dejar madurar esa idea. A mí lo que más me divierte y lo que más tiempo me lleva es pensar la película. Tardo mucho en eso. Soy muy lento. Paseo mucho por mi cuarto de trabajo. Abro libros por azar. Porque el azar también juega un rol importante. Y lo mismo que lo juega en la construcción de la obra de arte lo juega en el trabajo del analista. A veces uno tiene suerte y hace conexiones imprevistas. Sólo cuando tengo esto me siento a escribir que es la parte que peor llevo. Y ahí es cuando pongo por escrito las respuestas que doy a todo esto, que son siempre respuestas hipotéticas. Respuestas que surgen de la confrontación entre las imágenes y un ojo entrenado. Porque al ojo hay que entrenarlo. Como entrenan los futbolistas. Cuando uno está en “modo análisis” está activando una práctica perceptiva que no es la misma que cuando estás tomándote un café o charlando con un amigo. Mis trabajos de los últimos años son cada vez más trabajos geológicos. Me dedico a excavar —por ejemplo, leyendo la obra literaria y otros materiales que están en el origen de la película que estoy analizando— para sacar a la luz aquello que está oculto. Porque me parece que es un deber que tenemos con nuestros lectores: debemos facilitarles el acceso a eso que a nosotros nos ha costado tanto tiempo encontrar. Si alguien tiene curiosidad por saber lo que supone para mí esta manera de ver las cosas no se me ocurre mejor manera que invitarles a acercarse a mi última monografía, un extenso volumen sobre la obra de Jean-Marie Straub y Danièle Huillet (Zunzunegui, 2024), cineastas importantes donde los haya.

4. El problema de la exhaustividad y la apuesta por el fragmento

AA: Aumont y Marie consideran que analizar una película plano a plano da como resultado un texto demasiado largo y exhaustivo que

puede agotar la paciencia del lector. Es por eso que ellos son partidarios de aquellos análisis que trabajan a partir de una o varias secuencias o escenas representativas a partir de las cuales se construye, después, un discurso analítico. De lo que se trata es de intentar encontrar aquellos fragmentos que den cuenta de lo sustancial, o por decirlo otra vez con tus propias palabras, de la determinación en última instancia de la obra. Es decir, frente al anhelo de exhaustividad del análisis plano a plano un discurso analítico que apuesta por la síntesis y la economía para no agotar a su posible lector.

SZ: Yo he intentado practicar esa fórmula más de una vez. Pienso en mi trabajo sobre *El último refugio* (*High Sierra*, Raoul Walsh, 1941) (Zunzunegui, 2016: 82-111). La secuencia que analizo no es sólo representativa del funcionamiento del conjunto de película. En mi opinión, en esa escena está todo el cine clásico. Es una especie de modelo reducido de eso que no sabemos bien lo que es pero seguimos llamando cine clásico.

AA: Pensé en ese análisis cuando vi que Laurent Jullier en *¿Qué es una buena película?* (2006) advertía que los analistas suelen decantarse por secuencias en las que prima la densidad formal y no la densidad diegética. La secuencia de *El último refugio* que analizas en *La mirada cercana* (Zunzunegui, 2016: 82-111) no es el clímax de la película, no es un momento especialmente relevante en términos narrativos —aunque tiene su interés— pero sí que tiene esa densidad formal que a ti te sirve para darle unas cuantas vueltas al problema teórico de fondo de tu análisis que no es otro que intentar responder a la pregunta: ¿de qué hablamos cuando hablamos de cine clásico?

SZ: Sí, también pasa algo parecido en mi análisis de *Falso culpable* (*The Wrong Man*, Alfred Hitchcock, 1956) donde se reflexiona sobre la ausencia de la mirada femenina en una escena en que se multiplican los planos que describen los puntos de vista de los personajes implicados (Zunzunegui, 2006: 200-215). Se parte de una escena y las conclusiones, además, no sólo afectan a esta película concreta. Cuando digo que no hablo de cine y que solo hablo de películas no digo toda la verdad. Lo

que pasa es que lo general existe a partir de lo concreto. No podemos tocarlo de otra manera. Hubo un momento en el que se puso de moda hacer análisis plano a plano de toda la película. Pero era desmontar por desmontar. No sirve de nada enumerar los planos que tiene una película porque quizás no haya nada interesante en la mayoría de los planos que describes. Yo siempre he sostenido que describir no es analizar. Pero ahora me he dado cuenta de que en el caso de algunos cineastas la descripción es esencial y en otros, no tanto. Lo digo porque he pasado tres años encerrado con las películas de Jean-Marie Straub y Danièle Huillet (Zunzunegui, 2024) y en este caso una descripción bien hecha —insisto en lo de bien hecha— es una parte importante del análisis. Pero lo normal es que no. Que la descripción requiera luego repensar eso que he descrito para reordenarlo y sobre todo porque al reordenarlo le ofreces al espectador una perspectiva en la que él no había pensado. Se supone que nuestro trabajo consiste en ayudar a la gente a pensar y a ver las cosas. Como los textos de otros colegas me ayudan a mí a ver cosas que no he visto.

AA: Sobre la selección de fragmentos, creo que son también Aumont y Marie los que señalan que los principios de las películas funcionan algunas veces como una especie de matriz en la que se condensan algunas de las ideas estilísticas y temáticas que después se desarrollarán a lo largo del filme.

SZ: En *La mirada cercana* analizo los doce primeros y los diez últimos planos de *Centauros del desierto* (Zunzunegui, 2016: 22-51). Mientras lo preparaba leí el guion de rodaje, es decir, el guion con el que Ford llega a Monument Valley, y ahí la escena no es así. No está planificada así. Lo que vemos en pantalla responde a decisiones tomadas por el cineasta sobre el terreno. En ese sentido puede ser útil salirse de la película y consultar el guion. Aunque en realidad eso no es salirse de la película, eso es simplemente intentar encontrar dónde está el genio del cineasta. Cuando comparas lo que Frank S. Nugent escribe y lo que Ford filma y monta dices: “lo de Nugent está estupendamente bien; lo otro, la manera en cómo Ford transfigura lo que estaba escrito en el papel, es una cosa a la que

no se puede dar crédito”. Estamos ante un caso de genio específicamente fílmico. Alguien que piensa cinematográficamente. Casi ninguno de los que hacen cine piensa cinematográficamente. Piensan, “pongo la cámara aquí”, “desde aquí se ven bien la escena”, “esto es interesante para que la gente entienda lo que está pasando”... Pero eso no es pensar cinematográficamente. Pensar cinematográficamente es pensar como Abbas Kiarostami en el último plano de *A través de los olivos* (*Zire darakhatan zeyton*, 1994). Desde mi punto de vista el plano más hermoso de los últimos 30 años de cine. No hay nada comparable. Plano que funciona además como determinación en última instancia. No lo había pensado así hasta ahora. Es el resorte que acciona todo. Cuando te das cuenta de estas cosas es muy gratificante. Incluso poder comentarlo con otras personas. Es un placer que tiene que ver con el intercambio, con compartir sentimientos e ideas.

5. Vindicación de la oralidad

AA: Ahora que hablas de compartir me gustaría que habláramos un poco de la dimensión oral del análisis. Porque creo que hay diferencias importantes con respecto a la escrita. Hace poco leí un librito titulado *The Slow Professor* en el que las autoras hablaban de esas emociones o estados de ánimo contagiosos que circulan en una buena clase. Esas “emociones generadas por el grupo” (Berg y Keeber, 2022: 72) que acaban facilitando el aprendizaje porque, según advierten citando a Picard, “las funciones afectivas y cognitivas están íntimamente ligadas entre sí” (Picard *et al.*, 2004: 253). Para que esto suceda, claro está, es necesario reunir unos cuantos cuerpos en un espacio concreto. Vamos, que las sesiones online no sirven para esto. Paulino Viota en su último libro, que nace como sabes de la transcripción de un vídeo en el que se recogía un seminario sobre Eisenstein que impartió en la Filmoteca de Cantabria, reflexiona en la introducción sobre la “gestualidad desatada” del profesor (él mismo) que se encontró, no sin cierto apuro o embarazo, cuando revisó dicho vídeo. Pero luego llega a la conclusión que dicho “histrionismo gestual” pudo “dar un resultado vivaz, rítmico

y vibrante para el asistente a las sesiones”; “que la intensa teatralidad de la clase pudo tener un papel didáctico” (Viota, 2023: 12). Aunque yo aquí añadiría rápidamente que esa gestualidad desatada tiene que venir necesariamente acompañada por un discurso riguroso y coherente. Los profesores somos, en cierta medida, actores que tienen que seducir a un público. Pero no basta sólo con los gestos, las modulaciones de la voz y los casi siempre efectivos chistes que salpican las clases. Hace poco te pasé una clase que he transcrito recientemente de los apuntes que tomé en 1997 cuando fui alumno tuyo en la Universidad del País Vasco. Aquel día analizabas un filme del que se acaban de cumplir 50 años de su estreno: *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973). Pues bien, cuando leíste la transcripción me dijiste que la clase era mejor —creo que querías decir, más clara— que el artículo del que nació (*Entre la historia y el sueño. Eficacia simbólica y estructura mítica en El espíritu de la colmena*, que puede leerse en *Paisajes de la forma* (Zunzunegui, 1994: 42-70)) y que fue incluso premiado como mejor trabajo de investigación. Me parece que dijiste eso porque en el texto escrito se ven demasiado los andamios, es decir, el aparato metodológico de la semiótica-estructural, y eso hace que el capítulo resulte un pelín farragoso.

SZ: Cuando escribí ese texto era muy consciente de eso que estás diciendo. Yo estaba en esa fase, que todos hemos pasado, de buscar reconocimiento en la comunidad, sacando músculo teórico. Una vez que te deja de preocupar eso, te vuelves más claro. Los edificios, cuando los constructores los entregan tienen que estar habitables y sin andamios. Los andamios hay que ponerlos siempre para poder levantar el edificio pero es de buena educación quitarlos antes de que la casa vaya a ser habitada. En cuanto a lo que dices de la dimensión oral del análisis, yo me lo paso mucho mejor en una situación como esta o en una clase que delante de la hoja en blanco. Hay cosas que escribes y que sobre el papel funcionan, pero cuando las enuncias en voz alta se deshacen como un azucarillo. Esa es la prueba definitiva de que esa idea no sirve. Tengo que decir además que la clase me sirve también para pensar. Hay cosas que se me ocurren mientras hablo para mis alumnos.

6. El placer del análisis

AA: Has hablado alguna vez del placer que proporciona el análisis. Sin embargo, me da la impresión que la mayoría de la gente tiende a pensar que analizar una película en detalle es una actividad fría y mecánica que nada tiene que ver con el placer.

SZ: El placer del análisis es un tipo de placer muy particular, muy singular que tiene que ver con ese progresivo descubrimiento, con ese ir abriendo y levantando capas geológicas para ver lo que hay debajo. El análisis tiene además la virtud de que te permite hacer justicia al trabajo de los demás. Al trabajo del cineasta, de la gente que está implicada en la película, todos lo que han tomado decisiones para que eso sea de esa manera... Todo buen análisis dice: “mire, me quito el sombrero delante de su trabajo, porque usted sabe bien lo que tiene entre manos, cómo hacerlo y eso nos proporciona a todos una experiencia única que no tiene precio...”. Y esto es, simplemente, educación. El buen analista es alguien educado que rinde homenaje a la gente que es capaz de darnos algo que viene muy bien que nos den porque el mundo no es jauja precisamente.

AA: Ese “ver lo que hay debajo” me trae a la memoria una anécdota que cuenta Umberto Eco en *Sobre literatura* (2005: 178) y que también tiene que ver con el placer. En realidad, lo que hace Eco es citar a David Hume, quien a su vez cita un pasaje de el Quijote. Esa cita le sirve a Eco para ejemplificar cómo el análisis da cuenta de los diferentes placeres —o niveles de lectura— que los lectores —o los espectadores— pueden encontrar en un texto:

A dos de mis parientes les pidieron en una ocasión que dieran su opinión acerca del contenido de una cuba que se suponía era excelente, por ser viejo y de buena cosecha. Uno de ellos lo degusta, lo considera, y tras maduras reflexiones dice que el vino sería bueno si no fuera por su ligero sabor a cordobán que había percibido en él. El otro, tras tomar las mismas precauciones, pronuncia también su veredicto a favor del vino, pero con la reserva de cierto sabor a hierro que fácilmente pudo distinguir. No podéis imaginar cuánto se les ridiculizó a causa de su juicio. Pero, ¿quién rió el último? Al vaciar la

cuba, se encontró en el fondo una vieja llave con una correa de cordobán atada a ella.

Pues bien —concluye Eco— la verdadera crítica es la que ríe la última, porque a cada uno le deja su propio placer, pero de todo placer da razón.

SZ: No se puede explicar mejor. Los maestros son los maestros. Como ya he dicho alguna vez, “trabajamos sobre hombros de gigantes”. Y yo he intentado subirme en muchos. En todos los que he podido. Eso sí, reconociéndolo.

Capítulo 2.

Santos Zunzunegui, el análisis fílmico y la historiografía del cine español

José Luis Castro de Paz

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La obra de Santos Zunzunegui ha sido trascendental para la renovación de una historiografía del cine español hasta entonces limitada y alicorta. Con las armas del análisis textual del filme —acompañado por una sólida investigación histórica y documental—, el profesor vasco desterraba con su fértil trabajo los tópicos maniqueos de tantos investigadores españoles y las en ocasiones extravagantes y poco fundadas hipótesis de muchos hispanistas. Las propuestas de Santos Zunzunegui se basaban en un profundo conocimiento de la cultura, las películas y los públicos españoles a los que iban dirigidas en primer término. Su ensayo *Historias de España. De qué hablamos cuando hablamos de cine español* —así como la *Antología crítica del cine español 1906-1995*, en la que participó activamente— se convirtieron así en la punta de lanza de una Nueva Memoria del cine español en la que, desde nuestras posibilidades, hemos tratado de colaborar en las últimas décadas a partir de su magisterio.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. ZUNZUNEGUI: HISTORIOGRAFÍA Y ANÁLISIS. 3. A PARTIR DE SU TRABAJO. 4. MICROANÁLISIS FÍLMICO: UNA SECUENCIA DE *ESA PAREJA FELIZ*. 5. CODA

1. Introducción

Aunque —auténtico honor para un joven investigador como yo entonces— había compartido páginas por primera vez con Santos Zunzunegui en el singular opúsculo *Huellas de luz. Películas para un centenario*, publicado en 1995, será en la *Antología crítica del cine español* (1997), ese ineludible texto de referencia dirigido por Julio Pérez Perucha, donde, gracias al trabajo conjunto de cuarenta y cuatro autores entre los que me cuento y de entre los que la firma del gran semiólogo e historiador vasco habría de ser de las más destacadas, tomaba cuerpo, cuajaba definitivamente, la idea *fuerte* de volver con nuevos ojos sobre la historia del cine español.

Frente al sinfín de penalidades que hasta entonces asediaban a nuestra historiografía (por abreviar; una corriente interna, más o menos políticamente bienintencionada pero errada, cansina y masoquista, que —pasando por alto toda reflexión sobre los procesos enunciativos, formales, del filme (aquellos en los cuales si en efecto el contexto histórico es fundamental, su presencia ha de aparecer inscrita ineludiblemente)— insistía en la muy pesada y negativa losa que la revitalización llevada a cabo por el cine español a partir del teatro y del espectáculo popular en general a lo largo de su historia había supuesto para la valía estética y política de éste; otra[s], anglosajona[s] que, excepciones al margen, demostraba[n] un profundo desconocimiento del cine y la cultura españolas; en fin, un desprecio y falta de interés generalizados...) nos proponíamos ir construyendo, con el paso del trabajo y de los años, una nueva historiografía ya no preocupada de la impresionista y siempre supuesta bondad de tal o cual película, sino de analizar sus procedimientos formales, sus complejos procesos de reelaboración de las tradiciones culturales y populares de las que partía para seducir a sus potenciales espectadores y, en definitiva, la respuesta textual que *oponía* a las predeterminaciones del tiempo histórico de su realización.

2. Zunzunegui: historiografía y análisis

Enfrentándose con las armas del más sosegado y reflexivo análisis histórico-fílmico a esa(s) historiografía(s) de mirada alicorta, Zunzunegui responde primero, en 1999 y de manera tan polémica como directa, a los más disparatados posicionamientos de la investigación anglosajona del cine español en los primeros capítulos de su *El extraño viaje. El celuloide atrapado por la cola, o la crítica norteamericana ante el cine español* para formular después en el nodal capítulo 5 (“¿Qué hacer?”) una propuesta que —trazada ya casi *filme a filme* en la *Antología*— presenta aquí una primera teorización vertebradora, luego definitivamente modulada en su libro más importante —auténticamente crucial— desde el punto de vista de la investigación histórica: *Historias de España. De qué hablamos cuando hablamos de cine español*, cuya versión definitiva —que tuve el honor de prologar— fue publicada por la editorial Shangrila en 2017. Y aunque me satisface especialmente señalar aquí cómo algunos de los capítulos más relevantes del libro surgieron originalmente de ese largo “proyecto de investigación” (por suerte al margen de la cansina y atosigante burocracia estatal) que durante diez años coordinamos en el Festival de Cine Independiente de Ourense (donde publicamos investigaciones sobre Fernández Flórez, Cela, o Torrente y el cine; Nieves Conde, García Berlanga o Bardem; Antonio Casal, María Casares o Juan Diego), lo en verdad relevante es cómo parte de las novedosas ideas contenidas en esos escritos del profesor vasco —luego en ocasiones ampliados y siempre mejorados hasta formar parte de este tratado excepcional— florecían y se extendían, en verdad vigorosa y germinativamente, en investigaciones posteriores.

Si nuestro cinema —nos señalaba Zunzunegui— dando al término el sentido con el que lo usaba Pedro Salinas cuando hablaba de la existencia de una importante tradición del arte español que suponía “un desvío de la técnica meramente reproductiva del realismo mediante la imposición a las apariencias de un estético, moral o intelectual”; o acudiendo a las reflexiones orteguianas sobre la dimensión estilizada de buena parte del arte español— es un arte *profundamente estilizado*,

estudiemos en principio (y a falta de ulteriores ajustes y refinamientos) a sus cineastas esenciales en función de su manera de entender el concepto de estilización. Por resumir muy brevemente (dada su condición, a estas alturas, de clasificación *clásica*): en primer lugar, los que “huyen del realismo primario por la vía de la exageración, de la deformación sangrante” o *esperpéntica* (Berlanga/Ferreri/Azcona, Fernán-Gómez); en segundo, el popularismo casticista, *sainetesco*, encabezado por Edgar Neville y en el que cobran importancia singular las tradiciones del género chico, especialmente sus *tipos* actorales; en tercer lugar, la vía del mito, que se despliega en obras aisladas (*Vida en sombras* de Lorenzo Llobet-Gràcia o la obra de Manuel Mur Oti serían buenos ejemplos en la posguerra) hasta alcanzar su cénit en dos títulos señeros durante la transición *El espíritu de la colmena* (Víctor Erice, 1973) y *Furtivos* (José Luis Borau, 1975) y, finalmente, los *extraterritoriales* que, como Pere Portabella, mezclan armoniosamente la vanguardia con lo popular, “la experimentación más osada con las referencias tradicionales”.

Históricamente, no parece haber duda de que se trata de un proceso que —por mucho que, con vigor, el historiador vasco utilizase después al Neville posbélico como ejemplo señero de esta destilada estilización costumbrista de nuestro cinema— había venido desarrollándose embrionariamente desde el periodo mudo (*El pilluelo de Madrid*, Florián Rey, 1926; *¡Viva Madrid, que es mi pueblo!*, Fernando Delgado, 1928 o *El sexto sentido*, Nemesio M. Sobrevila, 1929, surgen, incluso, de sainetes escritos originalmente para la pantalla) pero que, tal como el propio Zunzunegui perfilaba en un importante texto escrito con Imanol Zumalde, y de forma tan lastimosamente embrionaria como exitosa, se convertía con el sonoro y la II República “en un conglomerado fílmico heterogéneo [capaz de erigirse] en caja de resonancia o en medio de expresión convincente de valores laicos, igualitarios, democráticos y populares (a veces incluso abiertamente de clase) de esos ideales republicanos que, en fin, que el ciudadano veía por primera vez al alcance de sus manos (de sus votos)”, encarnando “una suerte de *cine nacional-popular español* semejante al ideal cultural acuñado por Antonio Gramsci cuando hacía referencia a la noción de una literatura (un arte) nacional-popular” (Zumalde y Zunzunegui, 2016).

3. A partir de su trabajo

Desde luego, dicho cine habría de transformarse brutalmente cuando la destrucción franquista y la consiguiente gangrena moral y política de la posguerra volvieran —como en los tiempos del Francisco Goya de la Quinta del Sordo— a desencajar los rostros de los castizos personajes sainetescos y/o zarzueleros de los filmes “republicanos” de Edgar Neville, Benito Perojo, Florián Rey, Luis Marquina o José Luis Sáenz de Heredia. En el fondo, nuestra continuada labor investigadora de las últimas décadas —incluidas tres de sus *piezas* más sólidas: *Fernando Fernán-Gómez* (Cátedra, 2010), *Del sainete al esperpento. Relecturas del cine español de los años cincuenta* (co-escrito con Jostexo Cerdán, Cátedra, 2011) y *Sombras desoladas. Costumbrismo, humor, melancolía y reflexividad en el cine español de los años cuarenta* (Shangrila, 2012)— ha partido de la voluntad de proseguir el trabajo del autor vasco para, en la medida de nuestras posibilidades, aclarar, matizar o/y ejemplificar (en especial, aunque no solo) las sutilísimas estilizaciones, modulaciones y transformaciones de esas dos primeras ve-tas tan brillantemente esbozadas y/o parcialmente en sus obras citadas.

Así, en lo referido al *cinema herido* de los turbios años cuarenta —y más allá de la evidencia de que se trata de un cine elaborado bajo una dictadura conservadora que desarrolla simultáneos sistemas de protección económica y férrea censura ideológica— nuestro en verdad detenido análisis nos iba a permitir comprobar, de partida, cómo la producción había buscado en lo posible —y aunque no siempre con fortuna, dadas las dificultades; para empezar la escasa querencia del régimen hacia cualquier resabio folclórico y potencialmente frentepopulista— el mantenimiento de una fértil continuidad con esas populares tradiciones culturales desarrolladas filmicamente durante el periodo republicano. Pero, incluso, descubrir —a través de la filmografía de ciertos cineastas protagonistas del periodo posbélico (los mismos Perojo, Rey, Marquina o Sáenz de Heredia), y en especial de la obra auténticamente esencial de Edgar Neville (desde el oscurísimo y ejemplar cortometraje *Verbena* en 1942 hasta la trilogía conformada por *La torre de los siete jorobados*, 1944, *Domingo de Carnaval*, 1945, y *El crimen de la calle de Bordadores*, 1946), así como partiendo de las

versiones filmicas de la peculiar literatura reflexiva, crítica y costumbrista de Wenceslao Fernández Flórez (*Huella de luz*, 1942; *La casa de la lluvia*, 1943; la cada vez más historiográficamente importante *El destino se disculpa*, 1945; Figura 1)— cómo se iban perfilando en el oscurísimo decenio posbélico unos estilizados modos de representación más o menos costumbristas y sainetescos, melancólicos y singularmente metacinemagráficos, no sólo capaces de referirse, casi siempre en clave metafórica (pero también de forma inconsciente, legible *a su pesar* en las fracturas y en las hondas heridas que parecen surgir de entre los bordes de los textos) a la inmensa negrura de la posguerra, sino de poner en pie operaciones discursivas y procedimientos formales sobre los que (re)pensar, más allá de la innegable y vastísima influencia de cinematografías foráneas del peso del cine clásico de Hollywood o del Neorrealismo italiano, las más modernas, densas, y singulares películas españolas de las décadas siguientes.

Figura 1. *Main title shot de El destino se disculpa* (J. L. Sáenz de Heredia, 1945).



Para que mejor se me entienda, resulta muy útil fijarse en el más llamativo de esos modelos, el que dimos en denominar Modelo de esti-

lización obsesivo-delirante, ya que buena parte de sus títulos más relevantes (*Las inquietudes de Shanti Andía*, 1946, y *Obsesión*, 1947, de Arturo Ruíz-Castillo; *Embrujo*, 1947, *La sirena negra*, 1948 y *La sombra iluminada*, 1949, de Carlos Serrano de Osma; *Cuatro mujeres*, 1947, de Antonio del Amo; *La fiesta sigue*, 1948, de Enrique Gómez; *Vida en sombras*, 1948, de Llobet-Gràcia), pertenecen a su vez a la veta mítica establecida por el autor vasco, dado que las reflexiones que proponen —tal es su altura estética y semántica— alcanzaban de lleno en ocasiones, incluso más allá del trascendental anclaje histórico de las historias narradas en el tiempo de su realización, a las heridas psíquicas del deseo masculino vinculadas al conflicto edípico y al complejo de castración descritos por Sigmund Freud y reformulados por Jacques Lacan. Pero es que, además, algunos de esos filmes formarían parte asimismo de un selecto ramillete de títulos que —desde entonces y a lo largo de las décadas siguientes— otorgarán progresivo protagonismo a infantes psíquicamente mutilados, obsesionados por una figura paterna ausente, acallada o arrasada por la guerra —aunque evidentemente el conflicto bélico aparezca casi siempre metaforizado antes de la muerte del dictador—, atrapados en una melancólica búsqueda del tiempo perdido, de la infancia perdida, y condenados a narrarla, en angustiosos recuerdos-imágenes que reaparecen, siniestramente circulares, en los vericuetos de la memoria. Filmes todos ellos que, desde la lejanía, parecerán ir cincelandos aspectos formales y semánticos que solo habrán de alcanzar su cenit en ese ese tormentoso “hacia 1940”-1973 de *El espíritu de la colmena* —que Zunzunegui analiza con precisión insuperable—, aunque este “submodelo mítico del infante huérfano” que tratamos de contribuir a definir seguirá siendo periódicamente transitado, como ha demostrado Imanol Zumalde en su artículo “El laberíntico caso del Fauno. A propósito de la identidad nacional de las películas” (Zumalde, 2013) o como Álex de la Iglesia no deja periódicamente de recordárnoslo desde la pantalla.

Así, una vez familiarizados con las peculiarísimas y rugosas estilizaciones del cine español de la posguerra, volver los ojos hacia el realizado en los años cincuenta parecía imprescindible (Castro de Paz y Cerdán, 2011). Y ello, en principio, por tres *cuestiones* (siempre vinculadas al tra-

bajo de Zunzunegui) que no dejaban de asaltarnos, a medida en que —a través de artículos y ensayos en libros monográficos que comparto, una y otra vez para nuestra fortuna, con el Doctor Honoris Causa por la Universitat Jaume I— nos adentrábamos en filmografías como las de Manuel Mur Oti, José Antonio Nieves Conde, Luis García Berlanga (por dos veces) o Juan Antonio Bardem: ¿De qué manera esas estilizaciones *posbélicas* se cruzaban (si es que ello sucedía) con la “revitalizante” influencia italiana, más allá del pesado y profundamente errado tópico, no obstante historiográficamente asentado, que enfrentaba a grueso trazo disidencia (“regeneracionista”, vinculada al PCE, *italianizante*) frente a continuismo (reaccionario, anquilosado y costumbrista)? ¿Podría hablarse, como hizo el siempre intuitivo Fernán-Gómez, de un “realismo” filmico propiamente hispano, más próximo a Arniches y Fernández Flórez que a los modos italianos? ¿Podían ciertos filmes de esta década responder a la cuestión planteada por Santos Zunzunegui cuando se preguntaba sobre los motivos del “retraso en aparecer en escena de [la] veta creativa [esperpéntica] en el campo del cinematógrafo”? (Zunzunegui, 2016: 15).

Las respuestas —estábamos convencidos— solo las hallaríamos a través del *análisis de la forma*, mediante una aproximación analítica a las películas que no dejase de lado la filmografía del decenio anterior (esos desconocidos y despreciados *eslabones perdidos* en el lodo del “cine franquista”). Y, así, constatamos en las más relevantes películas de Berlanga, Fernán-Gómez, Nieves Conde, el propio Neville o, a su modo, del propio Bardem, realizadas en los años cincuenta un(os) proceso(s) que, por vías diversas y sin hacer ascos a elementos italianos y hollywoodienses, partía(n) sin duda del propio cine español a la hora de plantear una *crispada elevación del punto de vista*, literal y/o metafórica, similar, en ciertos aspectos y salvando las distancias de todo tipo, a las fracturas, resultantes en parte de los cruentos avatares históricos de España, surgidas en determinado momento en las obras de Francisco Goya o Ramón María del Valle-Inclán a partir de materiales de partida igualmente costumbristas y populares, motivadas ahora por la barbarie franquista y el desgarrar posbélico, y que explicarían histórica y textualmente el

retorno al cine (al arte) español de lo grotesco y lo esperpéntico. Pero un esperpento cinematográfico —si así damos en llamarlo y es decisivo señalarlo— no basado en la simple y bastarda transposición de figuras estilísticas provenientes de la literatura o la pintura, sino formalmente construido a partir del uso particular y único de ciertos dispositivos fílmicos (cámara elevada, imagen detenida, mirada a cámara del actor-narrador, crispado distanciamiento y total dominio del narrador *over* sobre los sucesos diegéticos, voluntad reflexiva...) que, acentuándose (y variando) de película en película, alcanzaría su cénit —marca primera y más evidente de una modernidad cinematográfica propiamente española y violentamente cercenada por el régimen— en los títulos señeros realizados a comienzos de esos “felices sesenta” tan bien estudiados en otro de los grandes libros del autor.

4. Microanálisis fílmico: una secuencia de *Esa pareja feliz*

Figura 2. Fotograma de *Esa pareja feliz* (L. García Berlanga y J.A. Bardem, 1951)

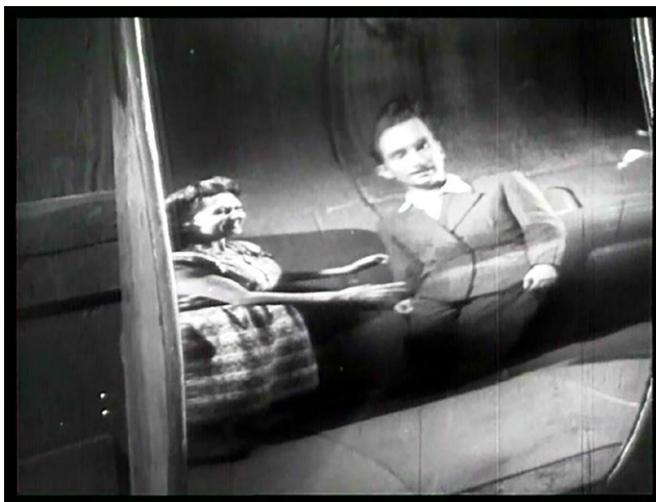


Permítaseme un breve “microanálisis filmico” para mostrar, ejemplarmente, no solo ese encabalgamiento entre los dos periodos, sino incluso, y *de forma literal*, el despegue mismo del proceso descrito. Se trata de la —en nuestra opinión— secuencia clave de *Esa pareja feliz* (opera prima de Juan Antonio Bardem y Luis García Berlanga, 1951): el extrañísimo y distorsionado *flash-back* que narra el comienzo de la relación de Juan (Fernando Fernán-Gómez) y Carmen (Elvira Quintillá) hacia 1945 en una tradicional verbena madrileña. Extraño y curioso no sólo por tratarse del único en la carrera del realizador valenciano, sino, sobre todo, porque —en el interior de la diégesis— parece *puesto en escena* por la mirada actual (en 1951) de la angustiada pareja proletaria protagonista desde la azotea de su vivienda sobre el recuerdo de los inicios de su noviazgo (más o menos, insistimos, hacia mediados de la década anterior) (Figura 2). Una especie de incipiente y absolutamente experimental “estructura de figuración” (Font, 1978: 15-16) que toma el propio medio filmico como referente —los personajes ven su pasado como una película, y se refieren explícitamente a sus actitudes y movimientos en la misma (“...mira, estamos llegando...”)— y sobre el que la pareja coloca un “*doblaje*” —unos diálogos que no se corresponden al presente de las imágenes que vemos, sino que *reverberan* sobre ellas— que distorsiona, enturbia, complejiza y convierte en definitivamente reflexivo el convencional mecanismo narrativo del “retorno al pasado”. En otras palabras, que lo que en 1945 o 1946 sólo podía narrarse en presente como una sainetesca *verbena* madrileña —pese a que ya en 1942 Neville había estrenado su magistral, excéntrico y ya citado cortometraje de idéntico título— debía ahora *ser mirado* todavía, pero desde una distancia crítica, modernizante —posibilitada por un ya citado cúmulo de circunstancias de todo tipo—, que propicia la (sin duda cada vez más iracunda y crispada) reflexión, aun sin modificar los esenciales (y ahora amargos) componentes costumbristas de la materia prima, objeto de la mirada. No es de extrañar, por ello, que una de las atracciones que visitan los jóvenes sea la de los espejos

-
1. El propio Berlanga se refiere a “dos planos de recuerdo, de conversación” (Hernández Les e Hidalgo, 1981: 35).

deformantes y que el diálogo señale un explícito “*creí que éramos así de verdad*”, en una primera y literal aparición de la estética esperpéntica directamente imbricada en el tejido diegético del texto (Figura 3); ni que sólo se recupere el sonido “en el presente” cuando, con la noria detenida en el punto más elevado, Juan se refiera como de pasada tanto a su experiencia en la Guerra Civil como a su gusto (aquí, pero sólo en cierto sentido, obligación)² por mirar desde lo alto -algo que, no olvidemos, está haciendo también en 1951- en una frase que recuerda en mucho a la ya conocida de Valle-Inclán cuando explicaba el punto de vista esperpéntico sobre los personajes del sainete: “*me gusta ver Madrid desde arriba, es como si fuese el amo de todo*” (Figuras 4 y 5).

Figuras 3-5. Fotogramas de *Esa pareja feliz* (L. García Berlanga y J.A. Bardem, 1951)



-
2. Y es que, en efecto, la noria se estropea en el *presente* de la verbena de los años cuarenta, dejando a la pareja durante horas en la cumbre madrileña... No sin antes haberlo pedido a gritos (o impuesto) desde su posición de autoridad en su enunciativa azotea de 1951.



Doble elevación pues (*noria más azotea*) que remite no sólo a la experiencia crítica del mejor cine costumbrista de la década anterior sino que —a partir en buena parte de sus hallazgos y experiencias— asimismo dobla y eleva la perspectiva (visual y discursiva) para hacer de este film señera pieza inaugural, y concentrar —casualmente o no poco im-

porta ahora— de forma embrionaria en este pasaje los elementos que —mucho antes de la colaboración de Berlanga con Rafael Azcona— anunciaban ya el camino que el cineasta habría de recorrer en el futuro: el sainete y la herida de la guerra, la subida a la atalaya y, finalmente, la deformación esperpéntica de las décadas siguientes.

5. Coda

Una nueva historiografía, en fin, que a partir del magisterio de Santos Zunzunegui, ha puesto todo su empeño en conjugar la convicción firme de que el análisis de la forma es el lugar donde se trabaja la significación fílmica más allá de banas ensoñaciones cinéfilas (o, si me apuran, hoy también “culturalistas”), y que considera los filmes “documentos” (a veces) *artísticos* pero siempre escrutables, cuyos mecanismos de sentido es posible descomponer, tratando de definir en ellos unidades, conjuntos series y relaciones; y que dicho análisis podía y debía aplicarse a vastos corpus diacrónicos, conjugándolo con una investigación histórica y documental rigurosa que permita a su vez historiar el film, ponerlo en contacto con sus propias condiciones de existencias y también con el contexto cultural, social, económico y político que las propias películas requieren.

Un camino largo y creemos fructífero que atraviesa ya casi cuarenta años de trabajo, reflexión (y amistad).

Capítulo 3.

El agujero negro y el pozo sin fondo. Diagnóstico sui generis de la investigación sobre cine en España

Imanol Zumalde

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Estas líneas reflexionan en torno al estado de la investigación en el campo de los Estudios Fílmicos de la Academia española y advierten sobre la existencia de una escisión radical: por un lado están los análisis que centran su atención en las singularidades del texto audiovisual y, por otro, las investigaciones que, dejándolo fuera de foco, cuantifican los diversos efectos que produce. A la vista del sesgo y la incompatibilidad de sus resultados, aquí se aboga por un abordaje colaborativo que ofrezca un diagnóstico más completo de un fenómeno como el audiovisual cuya realidad poliédrica se ve enrarecida por insospechadas formas de interacción con el texto fílmico.

Sumario: 1. ADVERTENCIAS PRELIMINARES. 2. DOCENCIA E INVESTIGACIÓN, BINOMIO ASÍNCRONO. 3. LA INVESTIGACIÓN A EXAMEN. 4. AGUJERO NEGRO. 5. POZO SIN FONDO. 6. CONTRA LA BICEFALIA

1. Advertencias preliminares

Los amables organizadores de este volumen me solicitan un diagnóstico sobre la docencia y la investigación en el campo de los Estudios Fílmicos y, honestamente, sospecho que no soy el más indicado para pronunciarse al respecto. Me veo incapaz de precisar si el paciente está

sano o, como presumo, tiene alguna dolencia, enfermedad, tara, síndrome o complejo de inferioridad.

No se trata de falsa modestia, sino de la cruda realidad. No solo trabajo en una universidad de provincias, sino que soy un profesor aferrado a su entorno, que viaja poco y mal, que apenas se prodiga... Razones estas que me convierten en un *outsider*, en uno que está al margen y, por extraño que parezca, disfruta de ello, lo que agrava el problema. No lo digo con arrogancia, sino con un poco de vergüenza... Y estos rasgos de carácter me colocan en una posición de absoluta periferia desde donde, inevitablemente, las cosas se ven a la lejanía y me temo que sin la nitidez requerida para emitir un diagnóstico solvente o medianamente fiable.

Esto no impide, claro está, que tenga una opinión formada sobre este particular que, aunque no me ocupe demasiado, me preocupa lo suficiente como para salir de mi zona de confort y exponerla en estas líneas. Y lo haré en un tono que he procurado afable y distendido (donde los símiles y las analogías que se pretenden esclarecedoras suplirán a las citas y referencias eruditas) para quitar pompa y hierro a un asunto inquietante que tiene todas las trazas de convertirse, si no lo es ya, en el dilema fundamental que ha de encarar esa proliferante subárea de las Ciencias Humanas que se arroga el estudio del fenómeno audiovisual.

Vaya por delante, en suma, que esto que pongo negro sobre blanco no pasa de ser una reflexión *sensu stricto* sesgada, hecha desde mi nicho académico. Es lo que yo veo desde el lugar que ocupo y ahora no estoy hablando de distancia y periferia geográfica, sino de posicionamiento epistemológico: uno no puede mirar su mundo académico sino al sesgo, a través del cristal teórico, conceptual y metodológico con el que ve las cosas, es decir, las películas o el fenómeno audiovisual. De ahí que alguna precisión previa tenga que hacer al respecto.

Yo analizo películas, pero proclamar esto no aclara gran cosa puesto que todos los que deslizamos nuestra mirada por estas páginas compartimos a buen seguro esa tarea con mayor o menor vocación, pasión y acierto. Para que se hagan una idea de dónde me sitúo en esto de los

Estudios Fílmicos diré que soy un académico que invierte su tiempo (tanto en el aula como frente al teclado del ordenador) en describir de qué manera las particularidades expresivas que conforman un texto audiovisual (es decir, sus imágenes y sonidos concretos) producen efectos de sentido. Nada más, ni nada menos. He leído y oído no pocas veces que esta actitud respecto al fenómeno fílmico es textualista o formalista. Pues vale, lo acepto: soy textualista/formalista. Y en tanto que tal me pronunciaré.

Una última precisión antes de entrar en harina: como trasluce de tanta cautela, lo que aquí expongo no pasan de ser impresiones, observaciones o reflexiones en gran medida volanderas porque no tienen base empírica ni ningún estudio de campo que las sostenga; no dispongo, en fin, de datos que avalen lo que pongo sobre el tapete. Así que tómselo con la prudencia y prevención necesarias. Como se dice en estos casos, son consideraciones que expongo a las bravas, para abrir el debate. Vaya por delante también que lo que diré sorprenderá a muy pocos. Es cosa sabida, pero creo que merece la pena que lo verbalicemos.

2. Docencia e investigación, binomio asíncrono

Quizá estas apreciaciones puedan aplicarse indistintamente a la docencia y a la investigación, pero me parece que describen mejor el estado actual de la investigación en nuestro campo; es decir, atañen sobre todo a lo que podemos definir como *saber impreso*: lo que se publica en libros (cada vez menores en número e influencia-impacto, como bien conoce todo aquél que se juega los cuartos en la universidad española de hoy día), en revistas y en tesis doctorales.

Frente a la educación primaria, secundaria y profesional, cuya ocupación existencial estriba en la transmisión gradual de ese saber multidisciplinar establecido que conforma la *Enciclopedia* de una cultura, la educación superior o universitaria se distingue, bien al contrario, no solo por el nivel y la especialización de los conocimientos que inculca al

alumnado en sus facultades, sino singularmente por la investigación o, más en concreto, por la creación en laboratorios, observatorios y centros de estudio de *saberes nuevos* que luego, ahí está el quid de la tan traída y llevada transferencia que se quiere consustancial a la educación superior, implementa en sus aulas.

Ocurre que esa investigación es más sensible a los cambios; es, si se me permite la comparación, como un sismógrafo que detecta casi en tiempo real hacia dónde apuntan las cosas en los distintos ámbitos científicos. Estas transformaciones que responden a la evolución constante de los estudios de campo llegan a la docencia con mucha demora y lo que es peor, desbravadas y atemperadas por la muela de molino de la burocracia institucionalizada. Si sobre este particular la investigación es como navegar con un fuera borda, la docencia es un empeño hercúleo semejante a atracar un trasatlántico en un puerto: todos los cambios y actualizaciones requieren mil procedimientos, avales y controles de agencias de evaluación y verificación, un mar de los sargazos de burocracia y trámites administrativos que lo ralentiza y esclerotiza todo. De suerte que lo que debería funcionar como una pareja de tango perfectamente coordinada, se convierte en dos bailarines de danza contemporánea que, uno tendente al estatismo —la docencia— y el otro a una espasmódica hiperactividad —la investigación—, evolucionan de manera arrítmica e inconexa.

3. La investigación a examen

Pues bien, si ponemos el foco en la investigación, en ese saber impreso que ve la luz sobre todo en las llamadas “revistas científicas” sobre el fenómeno filmico o audiovisual, no me parece descabellado sostener que en nuestro ámbito de estudio conviven dos grandes enfoques o abordajes que a día de hoy no solo son incompatibles, sino que, en el mejor de los casos, se ignoran cordialmente.

Porque si ustedes miran a vista de pájaro la ingente variedad de publicaciones de la academia española que abordan o sopesan el poliédrico fenómeno audiovisual (desde el *paper* rutinario hasta la monografía, pasando por los informes de toda laya que proliferan en nuestro ámbito de conocimiento) observarán que, como si fueran filamentos de metal bajo el influjo magnético de dos polos de atracción que se repelen, la mayoría se organiza o dispone en torno a dos extremos antitéticos. Esta peculiar tesitura, que me atrevo a tildar de bicefalia esquizofrénica, requiere una explicación para la que me voy a permitir utilizar un símil astrofísico, espero que no muy desafortunado.

4. Agujero negro

Si consideramos que el fenómeno filmico o audiovisual es un ámbito de problemas, una constelación o un sistema estelar, convendrán conmigo en que los elementos que la componen orbitan en torno a ese sol que es el texto audiovisual (léase película, telefilme, teleserie, spot publicitario, videoclip, etc.)

Pues bien, empezaré por señalar que en nuestro ámbito de problemas existe un primer enfoque que evalúa o sopesa ese sol-texto como si fuera un agujero negro que, como todos ustedes saben, son estrellas que cuando mueren implosionan colapsando sobre sí mismas concentrando tanta masa que forman un campo gravitatorio propio que atrae y absorbe toda la materia de su alrededor. Funcionan como un gran aspirador o sumidero cósmico que succiona todo, incluso la luz, de ahí que en un arrebató poético los astrofísicos los denominaran agujeros negros.

Dado que no emiten luz ni nada material, son en gran medida invisibles, indetectables y no pueden ser observados de forma directa. De hecho, los creadores del concepto (Albert Einstein, cuyas ecuaciones los describieron por primera vez, Robert Oppenheimer, Stephen Hawking...) lo dedujeron teóricamente a partir de cálculos inferenciales. Es así que durante largo tiempo fueron un controvertido objeto teórico

propuesto por unos científicos que convencía a algunos colegas de profesión mientras otros muchos descreían de ello no tanto por lo excéntrico de la propuesta, cuanto por la falta de evidencias empíricas que la comprobaran.

Poco a poco algunos estudios e investigaciones fueron detectando su presencia de forma indirecta, observando y midiendo cómo afectaban los agujeros negros a su entorno. Es decir, los científicos estudiaron sus efectos para colegir su existencia y en su caso sus características: las ondas gravitatorias de ciertas estrellas hacían movimientos extraños que permitían deducir la presencia de concentraciones de masa invisibles que alteraban su órbita; emisiones de rayos X; sombras que proyectan, etc. Durante años, prácticamente a lo largo de todo el siglo XX, parte importante de la astrofísica ha estado buscando evidencias experimentales de su existencia y solo desde hace menos de una década existe constancia empírica directa de la existencia de los agujeros negros¹.

En definitivas cuentas, si el símil sirve podemos decir que el primer enfoque que aborda el estudio del fenómeno filmico o audiovisual lo sopea como si fuera un agujero negro: se preocupa solo de los efectos de distinta índole que produce y los describe con celo bajo la (conflictiva o cuestionable) presunción de que nos revelan cierto conocimiento sobre ese objeto textual que está en el centro fuera de foco, oculto e inasequible, sumido en la oscuridad.

Hablamos, por consiguiente, de un abordaje indirecto, metonímico (el efecto por la causa), centrífugo, que mira alrededor (al perímetro)

-
1. En febrero de 2016, tres observatorios en acción conjunta (LIGO, Virgo y GEO600, el primero en EE.UU. y los otros dos en Europa) detectan ondas gravitacionales predichas por Einstein a principios del siglo XX, y el 10 de abril de 2019 el consorcio internacional EHT o Telescopio del Horizonte de Sucesos obtiene por primera vez una imagen de un agujero negro supermasivo (se conjetura que debe haber al menos uno en el centro de la mayoría de las galaxias, incluida la nuestra).

desatendiendo al objeto textual que causa esos efectos que cuantifica. Y aquí, como en botica, hay de todo:

- 1) Para empezar diversas variantes de estudios de audiencias, a saber: recuentos de número de espectadores (recaudación —taquilla, suscripción, descargas, etc.—, asistencia, etc.)
- 2) Los hay, por otro lado, que hacen sociología del consumo audiovisual, que para decirlo rápido consiste en medir el impacto de los productos audiovisuales en una población estratificada (segmentada) por variables como el sexo, la edad, la pertenencia étnica, ideología, nivel adquisitivo o cultural, etc.
- 3) Asimismo, abundan cada vez más las investigaciones que estudian hábitos y modelos de consumo: en lugar de medir la audiencia de las películas, se mide dónde y cómo se ven (en qué aparatos —en tableta, smartphone, televisión, en sala comercial...—). Se mide el uso de los medios, los soportes, los intermediarios tecnológicos y la manera en que los espectadores interactúan con ellos. Todo esto es una irradiación tardía de aquel aserto de Marshall McLuhan que hizo furor hace varias décadas: “El medio es el mensaje”.
- 4) Luego están también los estudios de los flujos y el impacto económico del negocio audiovisual: hace cinco años uno tenía la asfixiante sensación de que cada mes se publicaban tres o cuatro trabajos sobre Netflix y su modelo de negocio, del *streaming*, etc. Este tipo de estudios sacan a relucir datos económicos, inversión por estados, flujos financieros, ganancias, expansión y retroceso, etc. En otras palabras: economía aplicada.

Como no pretendo ser exhaustivo sino solo esbozar a grandes trazos el panorama, lo dejaré ahí.

Este enfoque metonímico, indirecto o centrífugo rema a favor de corriente porque hace suyo de forma acrítica el paradigma numérico, o lo que es lo mismo, adecúa a su objeto de estudio el método positivo de las

Ciencias Experimentales poniendo el acento en aquellos aspectos del fenómeno audiovisual que se pueden cuantificar o medir con cifras. Se basan, por consiguiente, en estudios de campo y están llenos de datos... y por ello se identifican por lo general al primer golpe de vista toda vez que están salpicados de tablas, estadísticas, cuadros numéricos, pasteles, gráficos, esquemas... Todo lo cual tranquiliza a quienes consideran que la investigación, también en el ámbito de las Humanidades que en estas lides se manifiesta inestable y resbaladizo, ha de ser objetiva, empírica y cuantitativa, lo que supone que ha de venir avalada por datos, porcentajes, dígitos... investigación en la que no hay lugar para la reflexión especulativa que consideran propio de lo ensayístico y lo opinativo, erupciones cutáneas, en fin, que como al leproso de antaño identificarían al impresionismo acientífico.

5. Pozo sin fondo

Y luego está, al otro lado de la muralla, en el otro polo, el abordaje que centra el foco en eso que para práctica epistemológica de los anteriores constituye un agujero negro, es decir, la película, la serie, el producto audiovisual, el texto filmico. Por oposición a ese enfoque que le daba la espalda, este es directo, centrípeto y causal por cuanto describe la causa, el origen, el desencadenante de esos efectos indirectos que miden los anteriores enfoques centrífugos.

Los que maniobran en este lado de la barrera consideran que en el centro de ese sistema solar no se encuentra un producto o servicio cualquiera, sino un objeto singular: un texto o un mensaje, un artefacto audiovisual dotado de sentido o función comunicativa, creado ex profeso con el fin, entre otros, de que sea entendido o descifrado por su espectador. Y para colmo, todos los textos audiovisuales son distintos, tienen particularidades idiosincráticas, y aunque estén facturados en cadena reproduciendo esquemas estandarizados de manera adocenada, son siempre un prototipo único, lo que obliga al analista a medirse con las

características específicas que acredita la materialidad de una forma fílmica cuyo entendimiento nunca dimana de medias ni series estadísticas que lo confrontan con otros textos. La descripción de qué se dice en un filme (propósito esencial de la exégesis) pasa indefectiblemente por la descripción de cómo se dice, que siempre lo es por mediación de unas imágenes y unos sonidos concretos. De ahí que la minuciosa descripción de la especificidad de la forma de la expresión (así como de los microcircuitos de sentido que esa configuración precisa habilita) justifique(n) la legitimidad empírica y el cientifismo que ha de exigirse de este tipo de abordajes.

Hay estudios, en fin, que cifran su trabajo en interpretar los textos audiovisuales, en poner en claro qué nos dicen y por medio de qué procedimientos nos lo hacen saber, en describir, en fin, otro tipo de efectos inmanentes, eso que los semióticos denominamos “efectos de sentido”. De manera que de ser considerados un objeto esquivo e inasequible como el agujero negro, los textos audiovisuales pasan a convertirse en un pozo sin fondo semántico que el análisis ha de escrutar y elucidar en distintos niveles de profundidad.

Porque todos los textos, singularmente los artísticos entre los que se cuentan los fílmicos y audiovisuales que atraen nuestro interés, son impetuosamente polisémicos (de ahí la pertinencia de la metáfora del pozo sin fondo) y el análisis sensato de su semánticidad ha de elegir y acotar siempre su ámbito de intervención. Las películas no solo dicen muchas cosas, sino que a pesar de que mantienen intacta su materialidad significativa (salvedad hecha, claro está, de los avatares relacionados con el deterioro físico y potenciales explosivos), su interpretación siempre supone una *actualización* que está sujeta en cierta medida (no siempre fácil de calibrar) a la variabilidad contextual. Es así que amén de una puerilidad conceptual, el análisis exhaustivo sea una quimera inalcanzable. El análisis o es parcial (es decir, plantea una hipótesis interpretativa sobre algunos aspectos concretos de la semánticidad de un texto fílmico obviando los restantes) o no es nada inteligible.

En este polo o lado de la barrera no solo estamos los textualistas. En este campo, que dista de ser un espacio teórico homogéneo, también se libra una batalla de trincheras; hay, en fin, formas divergentes de interpretar la interpretación y, por ende, distintos prismas teóricos y metodológicos para llevar a cabo esa labor hermenéutica consistente en describir el significado de un texto fílmico. Y sus resultados no solo son discrepantes, sino que a veces resultan antitéticos lo que en un terreno como el de la exégesis que se pretende regido por el principio del empirismo es poco menos que inadmisibile.

El psicólogo norteamericano Abraham Maslow utilizó una célebre analogía para advertir sobre la manera en que el método o el prisma metodológico determina el resultado del análisis: adujo que si tu herramienta es un martillo, tiendes a tratar todo problema (incluido tu caso de estudio) como si fuera un clavo, aserto que viene como anillo al dedo para entender el actual estado babélico de la exégesis fílmica. Hagamos un breve balance de este pandemonio.

- 1) Para empezar por algún lado, ciertas metodologías (la psicobiografía, por ejemplo, lee todas las obras como si fueran una autobiografía encriptada o la manifestación discursiva de la psicología de su autor empírico) estiman que las claves de una exégesis esclarecedora están a buen recaudo en el fuero interno de su(s) creador(es), de manera que cifran su pesquisa sobre el significado de las películas en sondear a esa(s) persona(s) y las particulares vicisitudes que concurrieron en el proceso creativo que deparó en la película. Abundando en esa línea de interpretación contextual trabaja la historia social del arte que se preocupa de describir la manera en que las obras estéticas reflejan las condiciones socio-económicas imperantes en su contexto genético. A tenor de la *teoría del reflejo* que maneja el marxismo, por ejemplo, toda pieza artística (y también las películas) es un producto fechado y coyuntural en cuya temática y formalización trasluce el status quo de la época histórica en la que surge.

- 2) Otros protocolos de interpretación (desde la deconstrucción a los *Cultural Studies*, pasando por la teoría feminista y sus posteriores *aggiornamenti*) consideran que es el espectador empírico quien en último término dota de sentido a esas formas audiovisuales, con lo que el significado del texto fílmico se convierte de facto en la experiencia distintiva de cada lector o lectora, el resultado, si prefiere, del encuentro de las imágenes y sonidos con intérpretes situados histórica e ideológicamente de forma dispar (de ahí que el sentido de las formas audiovisuales sea un factor variable al albur de las peculiares condiciones de lectura, y que determinar lo que aquellas significan pase por interrogar al público y a sus circunstancias).
- 3) Por último, los formalistas sostenemos que el sentido reside en las formas que constituyen materialmente los textos fílmicos y defendemos su autosuficiencia semiótica, a saber: la capacidad real que tienen esas notaciones audio-visuales para guiar o dirigir a su espectador en el acto de lectura hacia determinado horizonte semántico. En este lado de la barrera el análisis no consiste en buscar sentidos ocultos en las obras fílmicas, sino en describir su forma de expresión (sus imágenes y sonidos concretos) para elucidar de qué manera esa disposición formal específica conduce a su intérprete a entender ciertos significados (y no otros), de suerte que nuestra praxis exegética consiste, por así decirlo, en sacar a la luz esa especie de instrucciones de uso interpretativo inscritas en la forma de la expresión audio-visual.

No hablamos, convendrán conmigo, de discrepancias menores, sino de disensos estructurales que dificultan la tarea de explicar razonada y razonablemente el modo en que las formas audiovisuales se involucran con el sentido. Coincidimos, sin embargo, en lo esencial: en otorgar protagonismo heurístico al objeto textual, a su forma y a sus contenidos, a diferencia de los enfoques que hemos llamado centrífugos que observan sus efectos extradiscursivos.

6. Contra la bicefalia

Es obvio que nuestra Academia o la universidad española, tanto en su docencia como sobre todo en la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales, no ha conseguido conciliar estos enfoques y, aunque no practique con el ejemplo, estimo que para hacerse una idea cabal y completa del fenómeno audiovisual y su derrotero presente son necesarios ambos abordajes, o al menos cierto esfuerzo por intentar conciliarlos en alguna forma de equilibrio colaborativo del que ambos pudieran obtener algún provecho hermenéutico.

Son, si se me permite una última analogía, como los dos riñones de nuestro cuerpo. Se puede vivir con uno solo. Creo que ha quedado claro que yo vivo académicamente (en el ámbito de la docencia así como en el de la investigación) solo con el riñón derecho del análisis fílmico, como otros muchos viven solo con el riñón izquierdo de los estudios de recepción y la sociología del consumo audiovisual. Pero estimo que no es ninguna insensatez postular que no estaría de más hacer un intento por tener operativos los dos riñones. Bajemos esta idea al terreno real.

A mí, textualista puro, aún me interesa esclarecer qué dice *Ciudadano Kane* (*Citizen Kane*, Orson Welles, 1941) y me trae al paio cómo, cuándo y dónde lo ven los jóvenes de 18 a 22 años (más las chicas que los chicos, al parecer). En otras palabras, mi labor docente estriba en elucidar a un alumnado de esa franja de edad que habita hoy día en un universo simbólico radicalmente distinto (diría que en otra galaxia cultural) qué condicionamientos posibilitaron que ese asteroide fílmico cayera en el Hollywood de principios de los años cuarenta y, sobre todo, qué anomalías formales lo convierten en un filme extraordinario a tal extremo que debería atraer justificadamente su atención. Para eso que a mí me interesa y me lleva al aula con creciente desconcierto y estupor, una de las mejores referencias nos la ofrece la memorable monografía sobre el cineasta de la editorial Cátedra donde Santos Zunzunegui (2005: 105-134) calibra los hallazgos del prodigioso debut de Welles confrontándolos con el tráiler de la película y su siguiente largometraje *El cuarto mandamiento* (*The Magnificent Ambersons*, 1942).

Dicho esto, creo honestamente que no deberíamos descuidar algo relevante: el hecho de que esos nuevos soportes cuya implantación totalitaria cuantifican los enfoques centrífugos vienen de la mano de unos modelos de consumo o lectura que han cambiado cualitativamente la forma de interacción con el texto fílmico. Para poner en valor la importancia innegable de este fenómeno se afirma de un tiempo a esta parte que vivimos inmersos en la era de la desatención. Yo sería más drástico: no estamos en la era de la desatención, sino en la pandemia del TDA, el célebre Trastorno por Déficit de Atención.

No me hagan mucho caso porque carezco de datos para proponer una genealogía fiable, pero diría que esta deriva entró en una dinámica irreversible con Twitter y los mensajes escritos de 140 caracteres; luego ha venido TikTok con sus microtextos audiovisuales de 10-15 segundos (me dicen que es factible realizar vídeos de mayor duración, pero sintomáticamente casi nadie los hace...). Esto cambiará sin ningún género de duda el continente, el formato del texto audiovisual del inmediato futuro, y hasta la prensa generalista se hace eco de que las teleseries que antaño se desplegaban en temporadas de 18 a 24 capítulos con duraciones cercanas a la hora, ya no pasan de 10 capítulos de media hora de duración por temporada porque productores y creadores han mimetizado los gustos de estos consumidores con menguante capacidad de atención. Esto lo tenemos ya ante nuestros ojos (creo que no hace falta estudios empíricos para constatarlo) y no me preocupa en demasía.

Lo que sí me tiene en alerta es que las generaciones de TikTok no van a poder ni física ni psicológicamente ver *Ciudadano Kane* como este texto pide ser leído, es decir, del tirón... Y así no hay manera de que lo entiendan en sus justos términos.

El análisis es un ejercicio lento que desconoce atajos y se toma su tiempo; un ejercicio, a mayor abundamiento, que transforma por completo el modo de recepción previsto por el texto audiovisual: lo ralentiza, detiene, trocea y descompone en busca de conexiones paradigmáticas que subyacen a las sintagmáticas que están a la vista de todos. Y, en el

caso del análisis textual, siempre selecciona aquellos fragmentos coagulantes y significativos que, como un fractal, permiten conocer el funcionamiento del texto completo, y aplica en ellos (el llamado microanálisis no es más que eso) su lupa metodológica con objeto de describirlos por lo menudo y alcanzar a entender las relaciones que les unen a la totalidad de la que forman parte. Pero el análisis, incluso llevado a la práctica con arreglo a un modelo tan intervencionista, prende y cobra impulso en esa lectura convencional o normativa que prevé el discurso audiovisual que está siendo pervertida y cortocircuitada por esa especie de *fail* o error cognitivo de tipo pavloviano inoculado por el modelo receptivo de Tiktok que desbarata toda tentativa de descodificación sensata.

Llegados a este punto, que parece no tener vuelta atrás, me gustaría concluir estas páginas reincidiendo en el mensaje conciliador. No sé cómo, pero la Academia española, rama Humanidades, debería encontrar y habilitar un punto de encuentro entre estos dos enfoques enfrentados y esquizofrénicos que se disputan el terreno (un gramsciano diría la hegemonía) de los Estudios Fílmicos. Parece modesto, pero en realidad se trata del reto existencial del que (de)pende la coherencia e incluso la frágil legitimidad institucional de nuestro nicho académico.

Capítulo 4.

Jugar a ser otro. Intersexualidad y transexualidad infantil en el cine dirigido por mujeres

Ainara Miguel Sáez de Urabain, Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua y Leire Azkunaga-García

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar los dispositivos narrativos y formales que comparten tres películas dirigidas por mujeres, *20.000 especies de abejas* (Estíbaliz Urresola, 2023), *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011) y *XXY* (Lucía Puenzo, 2007), a la hora de abordar la transexualidad y la intersexualidad en la adolescencia. El análisis filmico evidencia que se trata de tres viajes de aceptación cuyos desenlaces pivotan entre la asunción y el reconocimiento, y la castración y la represión del género sentido. El nombre, el espejo, el cuerpo, el disfraz y la figura nuclear de la madre son los motivos que todas ellas comparten.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. *TOMBOY* Y *20.000 ESPECIES DE ABEJAS*. LA TRANSEXUALIDAD INFANTIL ANTE EL ESPEJO. 3. *XXY*, VIVIR EN EL LÍMITE. 4. CONCLUSIONES

1. Introducción

Vivimos en una sociedad organizada en base al género y al sexo, una estructura dicotómica que divide a los individuos en dos categorías antitéticas (Butler, 2007). Desde el siglo XVIII en Occidente se impone esta clasificación de dos sexos estables y antagónicos que ha repercutido en la vida política, económica y cultural de hombres y mujeres, cuyos ro-

les de género se han constituido de acuerdo a estos “hechos” (Laqueur, 1992: 6).

De modo que, desde la más temprana infancia, desde incluso antes de nacer, los niños son clasificados por su apariencia genital y educados según los estándares heteronormativos asociados a cada género. “Bajo la influencia de esta dicotomía se va configurando la personalidad y, dentro de ésta, dos de sus aspectos centrales: identidad y sexualidad” (Agramonte, 2008: 20).

A este respecto, son cada vez más los filmes que abordan la delgada línea que separa la cuestión del sexo, del género y de la orientación sexual en los primeros años de vida de sus protagonistas. La transexualidad e intersexualidad en la adolescencia han dejado de ser un tabú para constituir, por el contrario, el *leitmotiv* de una amplia selección de narrativas producidas en las últimas décadas. Dicho de otro modo, los trastornos físicos y mentales, así como la marginación y el aislamiento que padecen los jóvenes que no se identifican con la “norma”, con el modelo normativo binario hombre-mujer, son una realidad presente en todos los ámbitos sociales y culturales, incluido el cine.

Ma vie en rose (Alain Berliner, 1997), *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011), *A Kid Like Jack* (Silas Howard, 2018), *Girl* (Lukas Dhont, 2018), *They* (Anahita Ghazvinizadeh, 2017) o *20.000 especies de abejas* (Estibaliz Urresola, 2023) son, entre otras, algunas de las películas que desde finales de los noventa han visibilizado la transexualidad adolescente. Y es, precisamente, este último el primer largometraje español que explora el deseo *trans* en la infancia (García-Catalán, 2024: 27). Mientras que *XXY* (Lucía Puenzo, 2007), *El último verano de Boyita* (Julia Solomonoff, 2009), *Yo, imposible* (Patricia Ortega, 2018), *Arianna* (Carlo Labagna, 2015) o *Erik & Erika* (Reinhold Bilgeri, 2018) son algunos de los títulos que abordan la intersexualidad.

La hipótesis de partida de este trabajo es que existen mecanismos narrativos y formales comunes a las películas que visibilizan la crisis de identidad de género en la infancia y la pubertad y, más concretamente,

en el cine dirigido por mujeres. Desentrañar el modo en el que la mirada femenina articula y manipula estos dispositivos con el fin de construir su visión sobre la transexualidad y la intersexualidad en la infancia o adolescencia es el criterio en base al que se han seleccionado las tres películas objeto de análisis filmico: *Tomboy* y *20.000 especies de abejas* en tanto que representaciones antagónicas de la transexualidad infantil, y *XXY* como reivindicación de la intersexualidad en la adolescencia. Céline Sciamma, Lucía Puenzo y Estíbaliz Urresola configuran novedosos universos discursivos en el cine de autoría femenina francés, argentino y español, respectivamente (Briones Marrero, 2016: 42), es “evidente que las nuevas generaciones de mujeres traen un aire de renovación en el abordaje de los guiones” (Amícola, 2009: 64-65).

2. *Tomboy* y *20.000 especies de abejas*. La transexualidad infantil ante el espejo

El paso de la infancia a la adolescencia que se produce durante un viaje o una mudanza a un lugar nuevo coincidiendo con las vacaciones estivales es el detonante del conflicto personal y social al que se enfrentan los protagonistas de *Tomboy* y *20.000 especies de abejas*. En *Tomboy*, el padre (Mathieu Demy) y la madre embarazada (Sophie Cattani) de Laurie (Zoé Héran) aprovechan la pausa estival para mudarse con ella y con su hermana pequeña Jeanne (Malonn Lévana) a una nueva localidad donde la familia se establecerá tras el nacimiento del bebé. Con una madre encinta, obligada a permanecer en casa la mayor parte del tiempo, y con un padre ausente, atrapado por el trabajo, Laure se siente libre para iniciar una nueva vida como Mickäel con el grupo de adolescentes que acaba de conocer y del que los adultos quedan excluidos. Prueba de ello es que los padres carecen de nombre en el filme.

A pesar de que Laure/Mickäel cuenta con la complicidad de su hermana y de que los muchachos lo aceptan de buen grado, deberá hacer frente a la desconfianza de Lisa (Jeanne Disson). Atraída por él, la chica le besa y, aunque aparentemente es correspondida, percibe algo extraño

que le lleva a indagar más sobre la identidad de su primer amor. Descubre las incongruencias que delatan la mentira en la que vive el chico y, presa del rencor, convence al grupo para que desvelen el verdadero sexo del joven.

Por otro lado, en *20.000 especies de abejas*, Aitor (Sofía Otero) es el menor de los tres hijos de Ane (Patricia López Arnaiz), una escultora inmersa en una crisis personal y de pareja que decide trasladarse a su pueblo natal para pasar el verano en casa de su madre, Lita (Itziar Lazkano), y acudir al bautizo de su sobrino. Es allí donde el pequeño manifestará su incompreensión respecto a las convenciones sexo-normativas que los demás esperan que cumpla y con las que no se siente identificado. Su tía Lourdes (Ane Gabarain) una mujer que vive en armonía con la naturaleza, será quien le ayude a entender lo que le sucede y a expresarlo sin miedo. Transformada en Lucía, la protagonista se verá obligada a asumir la apariencia de niño en la celebración familiar, motivo por el cual huye por sentirse excluida y tan solo volverá al hogar cuando, en mitad del bosque, su madre y su familia la llamen por su verdadero nombre.

Al inicio de *Tomboy*, Laure no duda en cambiar su nombre por el de Mickäel. Para convertirse en él, lleva pelo corto, ropa de chico, se prueba un bigote, juega al fútbol, tiene novia y se pelea. Ahora bien, la exposición pública de su cuerpo semidesnudo en el lago es la prueba de fuego de su transición. Reto que supera transformando su bañador de chica en uno de chico y confeccionando un pene de plastilina; prótesis que guarda en la caja de sus dientes de leche como si se tratará de otra parte más de su cuerpo.

El género se construye en base a la imitación y a la repetición de los estereotipos (Butler, 2013: 313) y es a través de la mimesis como Laure pretende pasar a ser Mickäel (Waldron, 2013:66). “Laure se convierte en Michael imitando los patrones de comportamiento de los varones que le rodean” (Briones Marrero, 2016:50). El bigote y el pene de plastilina

son un entrenamiento no marcado en la heteronormatividad (Duschinsky, 2018:133). Este último encarna la masculinidad sugiriendo que el significante más potente de la virilidad, el falo, puede anexionarse inventivamente en forma de prótesis (Waldron, 2013: 67). Una transformación que se lleva a cabo frente al espejo que le devuelve el reflejo del niño en que desea convertirse (Figura 1).

Figura 1. Fotogramas de *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011)



Si bien Laure/Mickäel consigue pasar desapercibida/o entre sus compañeros, hay dos momentos en los que el filme le retrata sobre un fondo que es/parece artificial y que delata el trampantojo. El primero lo hace sobre el fondo de la pared del campo de fútbol frente al que Mickäel interpreta su masculinidad y se contrapone, a su vez, a la feminidad de Lisa (Figura 2). El segundo frente, al fondo azul con flores rosas que su hermana cuelga de la pared para pintar su retrato. Pese a sus intentos, Laure fracasa en su actuación como chico, orina de pie¹ y se moja los pantalones, besa a Lisa y ella percibe el engaño y, aunque se pelea con un chico para defender a su hermana, es finalmente descubierta.

-
1. Siguiendo las palabras de García-Catalán (2024: 36), el momento de la micción es uno de los momentos más traumáticos para los individuos *trans* y tanto *Tomboy* como *20.000 especies de abejas* los reproducen.

Figura 2. Fotogramas de *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011)



La madre mutiladora ni entiende ni acepta su transexualidad y la somete a la humillación más dolorosa, la de renunciar al sexo con el que se identifica y asumir como propio el biológico. Para ello, extirpa las huellas de la transgresión, el nombre de Mickäel y la ropa de chico, y la fuerza a asumir el nombre de Laure y la ropa normativa, el vestido azul, para presentarse por segunda vez como tal ante Lisa y la sociedad.

Tanto el nombre y el bautizo como el disfraz son metáforas del viaje fallido a la transexualidad de la protagonista. El primer bautizo simbólico de Mickäel es un acto de autodeterminación de género y, ponerse el vestido azul por encima de sus pantalones, una metáfora de su rebelión interna. Pero el vestido y el segundo bautizo que la madre le impone al final cierran el círculo represor que lo condena a vivir representando una mentira el resto de su vida.

El hecho de que la madre sea una mujer embarazada la convierte en garante y transmisora de la normatividad. La imagen de la madre sonriendo a Laure y a Jeanne mientras les muestra el bebé recién nacido entre sus brazos ilustra el triunfo de la normatividad y la transmisión de las convenciones y los estereotipos sociales; el padre ha sido excluido porque no es quien establece el orden de las cosas. Pero esta no es la única mujer que castra a Mickäel.

Lisa vela por el establecimiento del orden “natural” de las cosas en la comunidad adolescente y asume el papel de redentora, mostrándose dispuesta a reiniciar su amistad con Laure una vez que el protagonista se presenta como chica. Como conocedora del secreto de Laure, Lisa,

por su parte, se ve ahora inmersa en una encrucijada, pues “se ha enamorado de un ser, de una personalidad, y no es fácil desechar esos sentimientos por la razón de que el sexo/género haya cambiado” (Briones Marrero, 2016: 46).

El viaje de Mickäel se produce en el exterior del hogar familiar. *Tomboy* establece una configuración dialéctica del espacio entre el interior doméstico y el exterior comunal (Waldron, 2013: 68). Su casa es el espacio en el que debe reprimir sus deseos y aparentar ser lo que no siente. Los reencuadres de puertas, ventanas, pasillos y marcos son una constante estética de las escenas interiores que expresan el mundo cerrado en el que vive. Están presentes incluso en el baño o el dormitorio, los refugios íntimos en los que Laure puede dar rienda suelta a sus deseos a espaldas de sus padres. Su hermana Jeanne es su cómplice, le corta el pelo y le ayuda a parecer un chico y, aunque por un instante se ve tentada a contarle la verdad a su madre, miente a todos los demás para proteger y apoyar la decisión de Mickäel. La naturalidad desacomplejada con la que Jeanne acoge la transexualidad de su hermana entronca con la lúdica y desprejuiciada etapa infantil previa a la asunción de las reglas incuestionables de la sociedad.

Al contrario que la casa, el bosque y el lago son espacios de libertad, representan la arcadia feliz. De hecho, la puesta en escena de *Tomboy* destaca por el carácter naturalista y cercano al documental observacional con el que la directora muestra las relaciones entre los niños que, más que actuar, parecen conversar olvidándose de la presencia de la cámara. Sciamma la coloca cerca del suelo para posicionar al espectador a la altura de los púberes y ofrecerle una escena en la que predominan los primeros planos y los planos medios (Waldron, 2013: 64). La trabajada iluminación que enfatiza la belleza exuberante del paisaje busca crear el efecto bucólico de un paisaje vivo, dominado por los sonidos de las criaturas que lo habitan y los gritos de los niños. La cuidada composición de los encuadres retrata el apacible y desprejuiciado universo infantil en el que el protagonista puede ser él mismo.

Por su parte, al igual que Laure, la protagonista de *20.000 especies de abejas* tampoco se identifica con su nombre, Aitor; es más, afirma que no tiene nombre o pasa a decir por un instante que se llama Coco. Asume la apariencia y las actitudes femeninas que lo convierten en Lucía. Lleva el pelo largo, se pinta las uñas, se prueba pelucas, juega con el sujetador de su tía, se disfraza de sirena, se pone pechos de espuma y orina sentada.

“Los baños de chicas se traducen un binarismo doloroso para los sujetos *trans*” (García-Catalán, 2024: 35) y será una niña que lleva un bañador que reza el eslogan “Girls Team” quien invite a entrar al baño de mujeres a una Coco cubierta con un albornoz para evitar exhibir su desnudez públicamente. Su viaje de aceptación está marcado por la búsqueda de un nombre propio con el que definirse frente a los demás. Para ello, el film invierte el bautizo de su primo, que reproduce el rito de dar el nombre que define y categoriza el sexo de un miembro de la comunidad, para hacer visible la transición del protagonista a través de otros dos bautizos metafóricos que marcan su renacimiento, el inicio de su vida conforme a su verdadera naturaleza sexual.

El primero es una transgresión de la ceremonia cristiana que expresa el deseo de autoafirmación del género no normativo del protagonista a través de la imitación de los ritos aprendidos. Aitor entra en el río para recuperar la talla de san Juan Bautista y pronuncia su nuevo nombre vestido con el bañador de su amiga Niko; ahora es Lucía. El segundo es un bautismo pagano en el que la niña se presenta a las abejas en primera persona como Lucía. Al igual que la reina decide el sexo de los miembros de la colmena, ella decide el suyo. Y, a continuación, se viste con un vestido para acudir al bautizo de su primo. Este gesto es una metáfora de su rebelión transexual. Si bien la familia le coacciona para cambiarse de ropa estos están más preocupados por la opinión de los demás sobre su disonante apariencia que por el trascendente paso que ha dado para convertirse en Lucía. El vestido, además, anticipa la aceptación final de su transexualidad por parte de la comunidad, que terminará llamándola por su nombre escogido y aceptándola tal y como es.

No en vano, el film distingue el espacio social y el espacio natural. El pueblo es un espacio hostil, rodeado de industria y lugares compartidos en los que Lucía se siente prisionera. Es por esto que su madre se encierra en el garaje y se aísla para ser ella misma. Por el contrario, la montaña, las colmenas y el bosque son espacios de la naturaleza en los que la transexualidad es normal y la protagonista se siente libre. Además, su nombre hace referencia a la luz como revelación de la verdad, en este caso, la del género sentido como única verdad que debe ser reconocida y respetada por todos.

Al mismo tiempo, Ane y Lucía están inmersas en una crisis personal y mantienen una estrecha relación materno filial. Esta afinidad entre las dos mujeres en crisis se hace visible mediante los trozos del cuerpo humano que Ane recrea para sus esculturas y las piernas de la muñeca con la que juega Lucía (Figura 3). Ane es la madre sanadora que contará con el apoyo de su hermana Lourdes, para aceptar la transexualidad de su hija. “Lo háptico emerge desde el trabajo de la materia y la búsqueda de las formas, lo que permite pasar del miedo a la castración (al corte, a lo quirúrgico) a lo esculpido con las manos, lo acariciado” (García-Catalán, 2024: 39).

Figura 3. Fotogramas de *20.000 especies de abejas* (Estíbaliz Urresola, 2023)



Ane y Lourdes se oponen al pensamiento de su madre, máximo exponente del mantenimiento de los valores tradicionales y negacionistas que también comparten, con mayor o menor intensidad, el resto de los

miembros de la familia, aunque estos terminarán rindiéndose ante la evidencia. *20.000 especies de abejas* reivindica a través del propio título, “no solo la necesidad de representar la diversidad, sino también la preocupación que todos los personajes de la película tienen por definirse dentro de una sociedad funcional” (Lon Roca, 2023: 160).

3. *XXY*, vivir en el límite

Cuando Alex (Inés Efron) nació con el síndrome de Klinefelter, sus padres, Kraken (Ricardo Darín) y Suli (Valeria Bertuccelli), se autoexiliaron a un paraje aislado en el que el biólogo marino trabaja estudiando a las tortugas. Alex ha crecido protegida hasta su pubertad. Acaba de cumplir 15 años y tiene que decidir sobre su sexo. Sus padres se encuentran en crisis matrimonial, enfrentados, precisamente, por esta cuestión. Suli quiere mutilarla y medicarla para que sea una mujer. Es por eso que reciben la visita de un matrimonio que conoce el secreto de la protagonista, Ramiro (Germán Palacios), un cirujano plástico que puede operarla, y su mujer Erika (Carolina Petreli), a los que acompaña su hijo Álvaro (Martin Piroyansky) para quien Alex es un misterio.

Nada más conocer a este último, Alex le propone acostarse con él, a lo que este accede hambriento de sexo y cariño, aunque se encuentra con una sorpresa: es ella quien le penetra a él. Estos son descubiertos por Kraken que, desconcertado, pide consejo a Juan (Guillermo Angellelli), un intersexual que se operó en el pasado. El padre resuelve, finalmente, dejar la decisión en manos de su hija.

La película de Puenzo “ofrece una aproximación alternativa al sujeto intersexual, en la que se cuestionan las normas que rigen los parámetros de inteligibilidad del cuerpo humano” (Estrada-López, 2014: 422), sujeto que “nace como objeto de estudio, producto de una norma que no reconoce la existencia de un cuerpo sexualmente indeterminado” (Estrada-López, 2014: 437). No obstante, en este filme se impone la au-

todeterminación de género, en este caso intersexual, que empodera a la protagonista. No teme al ostracismo ni a la exclusión social, a pesar de que la mayoría la considera un monstruo.

La corporalidad de Alex sugiere una zona fronteriza que no es ni masculina, ni femenina, ni heterosexual, ni homosexual (Gleghorn, 2011: 155). Alex es un nombre neutro que expresa su ambivalencia sexual y no representa un problema para ella. Su apariencia externa es andrógina. Sus rasgos faciales son femeninos, lleva melena, se ducha y comparte confidencias con Roberta (Ailín Salas), pero se limpia las uñas que le ha pintado su amiga, viste, fuma, orina y utiliza la violencia como un chico, pega a su amigo Vando (Luciano Nóvile) y se defiende de sus atacantes. Estos últimos ilustran el desprecio y la marginación a las que la sociedad la condena por ser lo que es.

La ambigüedad de Alex queda patente cuando penetra a Álvaro. Para el chico ha sido una experiencia tan placentera que trata de conquistarla. Alex lo rechaza aludiendo a su homosexualidad. Él solo quiere el placer carnal que ella le da. De hecho, el chico no se pone el colgante de tortuga que ella le regala porque no la acepta tal y como es. En este caso, no hay *performance* alguna, pero sí un conflicto con su cuerpo. De hecho, la puesta en escena oculta deliberadamente sus genitales masculinos para subrayar su indefinición.

Cuando Alex mira su cuerpo en el espejo, la sombra tapa su pene y parece una mujer. La imagen frente al espejo, lejos de revelar la intersexualidad de Alex, vela precisamente sus genitales para el uso sugerente del fuera de campo (Amícola, 2009: 66). El cuerpo de Alex es intencionadamente ocultado a los espectadores a lo largo del film (Gleghorn, 2011: 164; López-Estrada, 2014: 422). Así, siempre que la vemos desnuda, o bien sus pechos quedan al aire y lleva pantaloneta, o bien se muestra de espaldas, del mismo modo en que Álvaro la ve cuando la espía desde la ventana (Figura 4).

Figura 4. Fotogramas de *XXY* (Lucía Puenzo, 2007)



El pene también queda fuera de campo en la escena en la que un grupo de chicos la desnudan para descubrir sus genitales. El modo en el que la cámara la muestra, un ser inclasificable en la dicotomía sexual normativa hombre-mujer, contrasta con los dibujos infantiles en los que Alex se retrata a sí misma como una mujer con pene, o con los cuerpos hermafroditas de sus muñecas a las que ha añadido genitales masculinos y unas conchas marinas cubriendo sus pechos o una segunda muñeca que se encuentra mutilada y en la que figura su nombre (Figura 4).

Al hilo de esta cuestión, el film establece una relación simbólica entre ella y las criaturas sexualmente ambiguas como la iguana², las anémonas y, sobre todo, la tortuga, animal del que lleva un colgante para seguir su ruta. De igual forma, el padre, llamado Kraken en clara alusión al monstruo marino, es el único personaje que comprende la “monstruosidad” de Alex y la playa, el lugar en el que se ubica su hogar, es un espacio limítrofe, ubicado entre la tierra y el mar, una nueva señal de la identidad fronteriza de la protagonista (Gleghorn, 2011: 155-156).

Todas ellas son metáforas de la “normalidad” biológica de su hermafroditismo con el que se siente identificada. Por ello, su negativa a tomar los corticoides que detienen su virilización es un acto de defensa de su

2. La iguana es escogida como metáfora de Alex puesto que no es posible identificar el sexo de este anfibio hasta que alcanza la madurez (Estrada-López, 2014: 432).

derecho a decidir libremente su sexualidad. Alex no desea eliminar su parte masculina. “Soy las dos cosas”, afirma. La imagen del cascarón vacío del galápagos y el plano cenital de Alex flotando en el mar anticipan su decisión de seguir siendo hermafrodita, aunque ello implique vivir aislada de la sociedad.

En el film, la figura sanadora del padre es capital. Es él quién elige su nombre, la protege y habla con Juan para entender su situación. Todo lo contrario de Suli, la madre castradora. En tanto que garante del mantenimiento y la transmisión de los valores normativos, rechaza la intersexualidad de su hija. La considera una anomalía monstruosa que hay que extirpar. Como no lo logra con las pastillas, envía a Ricardo para que la mutile. Tanto él como Suli son los verdaderos monstruos del film. Atraído por el fenómeno de la naturaleza, el cirujano estético que transforma los cuerpos para que se ajusten al canon, se opone de manera diametral a Kraken, biólogo conservacionista para el que su hija “es perfecta tal y como es”. A diferencia de este, Ricardo es cruel y ególatra, desprecia profundamente a su hijo Álvaro porque no encuentra en él ningún rasgo propio.

4. Conclusiones

Estas tres historias pivotan sobre la oposición entre la naturaleza y el ser (transexualidad-intersexualidad) y la cultura y el parecer (normatividad). Son historias protagonizadas por individuos con identidad escindida, textos liminales en los que se produce un viaje de aceptación que implica la transgresión de los límites normativos, sociales y culturales asociados al sexo biológico para admitir o negar la transexualidad o intersexualidad del púber protagonista.

El personaje principal de *Tomboy* es una niña que se siente y desea ser niño, y el de *20.000 especies de abejas* es un niño que se siente y desea ser niña, ambos repudian su asignación sexual biológico-normativa y sufren el rechazo que provoca en los demás su identificación con el

género contrario. El desenlace de este viaje en *Tomboy* es el opuesto al de *20.000 especies de abejas*. *Tomboy* ejemplifica la negación de la transexualidad y la castración social y personal del protagonista, mientras que *20.000 especies de abejas* expone la aceptación de la identidad de género no biológica por parte del protagonista y del grupo en el que vive. Por último, el tercero es un viaje inmóvil de aceptación de la naturaleza biológica y la identidad de género liminal inherente a la intersexualidad. Alex no se mueve del lugar en el que él vive, son los demás quienes van y vienen. La oposición al cambio del protagonista es un acto de transgresión social y cultural en sí mismo.

Los tres filmes comparten los mismos motivos narrativos y formales: el nombre, el cuerpo ante el espejo, el disfraz (entendido como la ropa del género biológico), la relación con la madre y con la sociedad. En el caso de la transexualidad, los protagonistas tienen un nombre impuesto por sus padres al nacer que se corresponde con su sexo biológico, por lo que no se identifican con él. Respecto al cuerpo frente al espejo, expresa la dualidad a la que se enfrentan los niños transexuales en su esfera más íntima, por lo que mantienen una relación conflictiva y ambivalente con esta superficie reflectante. De un lado, el espejo les devuelve la imagen corporal del sexo biológico que rechazan y, de otro, proyectan en él la transformación física del doble que cristaliza la imagen del cuerpo que desean.

Asimismo, el espejo es el medio de aprendizaje mimético de las convenciones de género que forman parte del proceso de socialización adolescente. Es por esto que, en ambas películas, el espejo es una metáfora de la transgresión e inversión de la normativización sexual que pone en evidencia su naturaleza construida. Como si de un juego se tratara, los protagonistas transexuales ensayan a ser ellos mismos frente al espejo. Se maquillan y “disfrazan” para salir al mundo y poner en escena los roles y estereotipos de género que no les corresponden en busca de la aceptación social. La *performance* es inherente a la transexualidad infantil; la ropa, el pelo y los atributos y roles de género forman parte del disfraz.

Por último, la figura del padre es accesoria o tiene poca importancia en ambas historias. Los padres están por lo general ausentes la mayoría del tiempo. Sin embargo, la figura materna es crucial puesto que presenta dos modelos femeninos opuestos entre sí: la madre castradora y la madre sanadora que acepta la transexualidad de su hijo. Por último, en el caso de *XXY*, todos los motivos apuntalan la reivindicación de la intersexualidad: el nombre, el disfraz y el espejo son ambivalentes, lo mismo que las criaturas de la naturaleza asociadas al protagonista. En definitiva, el padre sanador se opone a la madre castradora para anteponer el orden natural al orden normativo social.

Capítulo 5.

Cine social sobrenatural: Fantasmas poscoloniales

Itxaso Castillo Aira

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El presente capítulo analiza cómo tres películas fusionan el cine de crítica social (Aubert, 2021) con el cine fantástico y de terror de fantasmas: *Casa Ajena* (*His house*, Remi Weekes, 2020); *La llorona* (Jairo Bustamante, 2019), de Guatemala; *Atlantique* (Mati Diop, 2019), de Senegal. Los filmes deconstruyen tres subgéneros del cine de fantasmas: la casa encantada, la *home invasion movie* y el cine de posesiones. El cuerpo de estudio se caracteriza por ser producciones de países no occidentales, que reclaman una memoria histórica, una política poscolonial de representación que ponga en el centro otras epistemologías y un futuro mediante la reparación del pasado. Esas reivindicaciones se logran mediante la figura del fantasma (Derrida, 1993) femenino, un ser que habita en los pliegues del tiempo, que desafía la lógica temporal occidental proporcionando nuevas formas más justas.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA ESPECTROPOLÍTICA. 3. EL GÓTICO POSCOLONIAL. *CASA AJENA* (*HIS HOUSE*, REMI WEEKES, NETFLIX UK, 2020). 4. *LA LLORONA* (BUSTAMANTE, 2020): *HOME INVA-TION* INDÍGENA. 5. LAS POSESIONES DE *ATLANTIQUE* (DIOP, 2019). 6. CONCLUSIONES

Si me dispongo a hablar extensamente de fantasmas, de herencia y generaciones, es decir, de ciertos otros que no están presentes, ni presentemente vivos, ni entre nosotros ni fuera de nosotros, es en nombre de la justicia.

Jacques Derrida (1993)

1. Introducción

La relación entre el terror o lo sobrenatural y el cine social resulta, a primera vista, imposible. Sin embargo, desde 2016, han aparecido un ramillete de películas y series que aúnan ambos géneros. Y lo hacen de la mano de un monstruo en concreto: el espectro. Desde que Derrida reivindicara esta metáfora conceptual en su famoso *Espectros de Marx* (1995), esta ha ido ganando fuerza como un dispositivo narrativo de denuncia y reflexión, especialmente en nuestro mundo globalizado.

Quiero centrarme en tres películas que narran historias de sujetos periféricos y poscoloniales que desafían, mediante el monstruo del fantasma no occidental, migrante, racializado y femenino, regímenes epistemológicos y de representación eurocéntricos. Las tres películas son *Casa Ajena* (*His house*, Remi Weekes, 2020), la guatemalteca *La llorona* (Jayro Bustamante, 2020) y *Atlantique* (Mati Diop, 2019), de Senegal. Este grupo de películas aborda temas como la emigración o la reparación de las masacres contra indígenas, dando voz a quienes son invisibles para Occidente.

Las películas deconstruyen tres subgéneros del cine de fantasmas. *Casa ajena* corresponde al subgénero de casa encantada, pero en vez de un castillo u otro lugar con una historia familiar o de linaje, se trata de una casa de acogida del Gobierno británico, vacía de recuerdos, porque quien la habita está de paso; son ellos los espectros de nuestra sociedad globalizada, a quien nadie ve. La pareja protagonista trae su propio fantasma que los atormenta, y la casa, en una sociedad marcada por la crisis inmobiliaria, funciona como una cárcel a la que no pueden renunciar.

La llorona cuenta la historia de la casa del general responsable de la matanza de los indígenas en Guatemala, asediada por los fantasmas en busca de venganza. Es una variante del subgénero *Home Invasion*, en el que las mujeres toman el control de la casa paterna.

Atlantique es una historia de amor sobrenatural en la que unos jóvenes dejan Senegal para ir a España en patera, pero el mar se los traga. La ópera prima de la cineasta Mati Diop ofrece una contranarrativa al si-

tuarse, por un lado, en Dakar en vez de en Europa; por otro, evita recrear imágenes de la tragedia, y, por último, deconstruye las convenciones de las películas de posesiones.

Las tres películas tienen una clara intención de denuncia social, pero optan por formas alternativas de representación. Jean Paul Aubert (2021), en su capítulo “Territorios de crítica social y cine comprometido”, distingue el cine social en tres subcategorías, no por su proximidad al documental o a la veracidad de lo relatado, sino por el objetivo que persigue. Plantea el drama social, la crítica social y el cine militante. La primera subcategoría se refiere a aquellas películas que abordan cuestiones sociales, político y económicas pero que se reducen a cuestiones individuales: se trata de un cine consolador que retrata la inutilidad del compromiso político. La segunda es la crítica social, que, independientemente del género cinematográfico, aborda cuestiones sociales y genera un malestar y una incomodidad que alienta una aproximación política. El cine militante, por último, aspira a ser transformativo, no solamente crítico o reflejo de la sociedad. Siguiendo la clasificación del estudioso francés, las películas del presente escrito se enmarcarían en la crítica social, con una intención transformativa que busca reparar las injusticias y crear un futuro en claves no colonialistas, no patriarcales ni racistas. Bennet y Marciniak mantienen, respecto al cine sobre refugiados que “la colisión de fantasía y realismo también funciona como un dispositivo de distanciamiento que potencialmente dirige la atención del espectador hacia el régimen de representación del cine y, más ampliamente, hacia los mediáticos mecanismos de silenciamiento que estructuran los discursos sobre el refugiadismo” (Bennet y Marciniak, 2022: 467).

Ya sea bajo la etiqueta de *transnational cinema* (Ezra y Rowden, 2006; Shaw, 2013), *accented cinema* (Naficy, 2001), *cinema of migration and displacement* (Bayraktar, 2015; Hjort, 2009; Loshitzky, 2010), o *cine gótico poscolonial* (Duncan, 2022), los filmes elegidos ponen en el centro a poblaciones y sujetos no occidentales que afrontan el momento poscolonial desde posiciones de total indefensión, con un claro eje de

opresión por género y racialidad, pero que al situarlos como protagonistas en una situación sobrenatural, inexplicable para la racionalidad occidental, ponen en el centro modos de ser y de saber marginados o apartados, dando respuestas y, sobre todo, la esperanza de un futuro que la metrópoli no sabe o puede dar. En el presente artículo, analizaremos las diferentes claves que estas películas desafían o cuestionan mediante la figura del fantasma, tanto respecto a las convenciones del género, como a la propia identidad representacional del cine o la ficción audiovisual o los aspectos políticos, globalizados, inherentes al fantasma.

2. La espectropolítica

Vivimos en una era espectral, la era espectropolítica (Blanco y Pereen, 2013: 92). En una economía globalizada e interconectada, el tiempo, lo corporal se diluye, pero su presencia es compleja e ineludible. La metáfora del fantasma, tal y como opera en el ámbito contemporáneo, es capaz de iluminar aspectos del funcionamiento del capitalismo global que produce sujetos constantemente privados de derechos o, como dice Judith Butler, forzados a vivir en la precariedad extrema como “aspirantes a humanos, los espectralmente humanos” (Butler, 2006: 91, citada en Blanco y Pereen, 2013: 93). Pero, por otro lado, propone una nueva política que contrarreste sus efectos despojadores.

Según Derrida (2013) el tiempo no constituye una unidad claramente parcelada, ninguna sociedad vive clausurada hacia su pasado o su futuro. En todo lo que no es el presente inmediato, en lo no-presente (futuro y pasado), habitan los fantasmas, abriendo la posibilidad al acontecimiento al por-venir. El filósofo francés reclama recuperar el mesianismo marxista como una promesa que nunca llegará porque ahí es donde habitan los fantasmas, ligándonos mediante su herencia, esa esperanza siempre pendiente, a la responsabilidad para con el otro (la justicia más allá del derecho, entendida como responsabilidad hacia el sufrimiento del otro), lo que nos permite la acción. En tiempos de la hipervisibilidad y la amnesia, los fantasmas desafían. Están vivos y muertos, presentes y

ausentes, visibles e invisibles, materiales e inmateriales. Inaccesibles y marcados por la absoluta no presencia, se convierten en portadores de significados.

Por un lado, representan la memoria porque llegan del pasado para establecer un diálogo ético con el presente. Muchas veces son herencias que no constan en los archivos, que no han quedado en el registro oficial, pero que regresan, imponiéndose. Para evitar el olvido, pero también para que la ausencia no se transforme en nostalgia y la pérdida se enmarque en su contexto histórico (LaCapra, 1999), “necesitamos interlocutores-espíritus, fantasmas, *dijns*, terapeutas e incluso antropólogos, reales e imaginarios-que puedan proporcionar acceso al discurso de la memoria, un discurso sobre nuestro deber de abordar la pérdida” (Borneman, citado en Steinberg 2019). En este sentido, los fantasmas se relacionan con el trauma individual (Abraham y Torok, 1970) y colectivo.

El espectro se centra en aquellos desposeídos, borrados socialmente por su género, raza, etnia, sexualidad y clase. Pero los más invisibles son aquellos despojados por la globalización, los espectralmente humanos: los refugiados, o fugitivos, como les denominan los académicos de los Black Studies, comparándolos con los esclavos que escapaban (Bennet y Marciniak, 2022). Los fantasmas proporcionan asimismo cambios de marco de entendimiento porque lo sobrenatural no es un concepto universal, cada cultura lo define de una manera. Estas otras formas de pensamiento permiten superar el binario occidental que separa lo racional de lo irracional, incluido lo real y lo espectral (Mbembe, 2003). Es lo que Mingolo denomina pensamiento transfronterizo, esto es,

epistemologías y cosmologías no occidentales [...] para “resignificar y transformar las formas dominantes de conocimiento desde el punto de vista [...] de las subjetividades subalternas” [...] “poner la diferencia colonial en el centro de producción del conocimiento” (Mingolo, 2013:132, 136 y 133; citado en Duncan, 2022: 317).

Los espectros imponen una demanda de atención y de acción, reconocimiento y reparación. Lo encantado/maldito obliga a “algo tiene

que hacerse”, inspira el cambio político (Gordon, 2008, citado en Blanco y Pereen, 2013: 93). Gordon mantiene que “escribir historias de fantasmas implica que los fantasmas son reales, es decir, que producen efectos materiales. Imputar una especie de objetividad a los fantasmas supone que, desde ciertos puntos de vista, la dialéctica de la visibilidad y la invisibilidad conlleva “una negociación constante entre lo que se puede ver y lo que está en la sombra” (Gordon, 2008: 7). Escribir o filmar sobre fantasmas abre el debate de la imagen justa (Bongers, 2010), esa imagen que trae reparación. Un régimen de representación poscolonial o transfronterizo debe poner en imagen las historias de migración, colonialismo o de violencia sin recurrir a la épica o espectacularización de la tragedia, que repare la injusticia mediante la revelación.

3. El gótico poscolonial: *Casa ajena (His House, Remi Weekes, 2020)*

La película revisita la tradición gótica de las casas encantadas. En esta ocasión, se trata de una casa del gobierno para refugiados. La pareja protagonista huye de Sudán del Sur y tras perder a supuestamente su hija en el viaje en patera, y pasar un año en un centro de internamiento, les asignan una casa con un periodo de prueba. Pero desde las paredes de la casa, desde sus grietas, un espectro con aspecto de niña bajo una máscara africana les atormenta. La *apeth* (bruja en su cultura) les castiga, porque, frente a lo que han defendido ante las autoridades responsables, ellos no tenían una hija, sino que robaron a una niña para poder subir en el transporte de huida que murió en el mar. Aterrados, intentan luchar contra la presencia, destrozando la casa y poniendo en alerta a los funcionarios británicos. Esa casa es una prisión: no pueden irse ni destruirla, o quedarán expulsados, pasando a ser ellos mismos, muertos en vida sin hogar ni refugio. Tal y como planteó Derrida y recogen Bennet y Marciniak (2022), ese piso no es un regalo, sino “un acto de violencia que demanda una vuelta. Entender el regalo en estos términos, como una exigencia agresiva de reembolso en lugar de una ofrenda,

también cuestiona la idea de que la ayuda humanitaria es directamente altruista” (Bennet y Marciniak, 2022: 462).

Entre las paredes de la casa, que deben cuidar o perderán su derecho a asilo, se manifiesta la fantasma, que les vigila y acecha. Bol comienza a abrir agujeros en las paredes para verla, desafiarla, echarla. La rotura de la casa es la fractura de su psique, y también el intento infructuoso de enfrentarse a lo irrepresentable, la ausencia de la imagen justa. Sus recuerdos del viaje en patera, que trajo la muerte de la niña, se va repitiendo, fragmentada y obsesivamente hasta desvelar su verdad. Forma parte de lo que Bennet y Marciniak (2022) han denominado “estética fugitiva”, “una forma narrativa que expresa las diversas dimensiones de la experiencia del refugiado, y que se caracteriza por las historias fragmentadas, la heterogeneidad estilística, y la preocupación por los espacios aporéticos” (Bennet y Marciniak, 2022: 461).

Su conflicto está excluido del archivo “central”, es uno más de una lejana guerra. En la película no usan imágenes de archivo reales sino una recreación ficcionada, fragmentada pero reconocible por tanto de la huida como del viaje en cayuco en mar. Son imágenes identificables, más cerca del cliché informativo que de la memoria o archivo de un hecho histórico concreto. La imagen no sana, y reproduce el trauma de quien ha sobrevivido. Según escribe Derrida en *El cine y sus fantasmas*:

el cine es el simulacro absoluto de la supervivencia absoluta. Nos relata aquello desde donde no se vuelve, nos relata la muerte. Por su propio milagro espectral nos muestra aquello que no debería dejar rastro. Es entonces dos veces rastro: rastro del testimonio mismo, rastro del olvido, rastro de la muerte absoluta, rastro del sin-rastro, rastro del exterminio” (2002: 11).

Torturados por una innmerceda supervivencia, los protagonistas se debaten entre esa imagen latente, la de la muerte de la niña, y la imagen justa, aquella que proporcione reparación, que otorgue una dignidad a una vida valiosa perdida. Entre esas dos imágenes se cuele el fantasma, encarnada en forma de *apeth*. Reclama su forma no occidental de representación, para “encontrar un discurso de verdad para impedir que

el pasado se degrade en puro recuerdo, dentro de ficciones que, a su vez, interrogan (al cine, a las imágenes) sobre los modos de interpelarlo” (Amado, 2005; citado en Bongers, 2010: 80).

Figura 1. Fotograma de *Casa ajena* (*His House*, Remi Weekes, Netflix UK, 2020).



Ellos también son seres espectrales, que vagan sin hogar; seres liminales, no pertenecen ni a su país de origen ni al que llegan. De hecho, la protagonista lleva marcas en el rostro de las dos tribus en guerra para poder sobrevivir durante el conflicto. “El concepto subraya el fenómeno del refugiado como una figura fantasmagórica e indeterminada, que siempre viene aquí de allá, siempre en el medio, encarnando ambigüedades sobre la posición, el espacio y la identidad” (Bennet y Marciniak, 2022: 458). Es cuanto menos chocante ver a los burócratas en la entrevista con ellos, a punto de decidir sobre sus vidas tras un año encerrados y tras pasar el horror en vida, que no los miran, atienden a su móvil, sus bollos, sus papeles... no los ven, ni a todos los otros que pasaron por lo mismo antes (Figura 1).

Al representar a los refugiados como fantasmas o ecos, las películas nos invitan a reflexionar sobre la paradójica invisibilidad del refugiado. En una época en la que los medios de comunicación y el discurso político nos amenazan

implacablemente con la figura monstruosa del refugiado, estas películas insisten en el cuerpo espectral en el centro del discurso: el propio refugiado, borrado y negado (Bennet y Marciniak, 2022: 459).

La película plantea el concepto de lo espectral como choque cultural. La mujer sabe que se trata de un *apeth*, una bruja que quiere venganza, pero él no quiere saber sobre sus creencias nativas, quiere integrarse, usar tenedor, por ejemplo. Y olvidar todo el horror y las muertes de su éxodo, de su condición de “aspirante a humano” para ser uno más, volver a nacer. Pero el pasado regresa, agresivo. El trauma de las muertes en el mar, la guerra, sus actos, los reviven una y otra vez, no pueden esconderlos. Solo cuando los integran pueden emprender un futuro. Hasta que no confiesan su crimen ante otras sudanesas, no pueden librar la última batalla y asumir una vida llena de fantasmas para poder mirar al futuro, crear un hogar.

Figura 2. Cartel promocional de *Casa ajena* (*His House*, Remi Wee-kes, Netflix UK, 2020)



Al final de la película, la pareja aparece orgullosa rodeada de esos seres que los occidentales no ven (Figura 2), pero que ellos han integrado, han aceptado, como habitantes de su casa, a los que no quieren olvidar porque quieren tener un futuro. Cohabitar con ellos es la única manera de vivir, teniéndolos presentes, aquí, ahora, para, paradójicamente, llenarlo todo de esperanza, de ese por-venir al que se refería Derrida, lleno de preocupación hacia el otro.

4. La llorona (Bustamante, 2020): *Home invasion* indígena

La película guatemalteca *La llorona*, de Jayro Bustamante, aprovecha el juicio real que hubo contra los generales responsables de las masacres contra los mayas en los primeros años de 1980 para colar al fantasma de la Llorona en casa del general Monteverde, y asesinarlo, cobrándose la justicia que la Corte no pudo ejercer.

La película reconstruye el juicio con un acusado reconocible, testimonios reales (Figura 3), personalidades como Rigoberta Menchú, premio Nobel de la paz, pero cambia a José Efraín Ríos Montt por el general Monteverde, muy parecido física y gestualmente, que el actor interpreta muy fielmente. A Ríos Montt se le sometió a juicio en 2013, se le condenó, pero fue revocada la sentencia por tecnicismos legales. Posteriormente se volvió a enfrentar a la Corte, pero su avanzada edad hizo que le juzgaran sin público y una vez muerto quedó impune.

Figura 3. Indígena maya relatando testimonio real oculta bajo el velo tradicional maya. *La Llorona* (Bustamante, 2020)



La película comienza con un rezo de las familiares y esposas de los militares que es más una invocación, la mujer de Monteverde ofrece su ser a Jesucristo, pero se asemeja a una invocación a ser poseída. Ese mismo círculo vuelve a darse al final de la película, pero con las creencias y rezos mayas para protegerse frente a los fantasmas que asedian la casa del general. La invasión del hogar se produce con la entrada de una nueva criada, después de que los indígenas abandonaran su trabajo por los recurrentes lamentos de una mujer invisible. Esa indígena que no habla provoca visiones de las matanzas. La casa paterna, opulenta, cercada, protegida, cuyo patriarca había ejercido su crueldad en todas las mujeres de su familia, está ahora invadida por lo indígena, lo femenino, lo sobrenatural y no occidental, por el horror indecible. Las *home invasion movies* provocan una resignificación del hogar y de lo doméstico, trayendo el espacio público (sus amenazas, sus peleas, su violencia) a la seguridad del

hogar. El juicio se cuele en el bastión doméstico. El hogar paterno se reconfigura en una alianza femenina y mestiza. Las cuatro han sufrido sus acciones, cada una de la manera propia de su generación: la esposa con sus infidelidades y las mentiras; la hija y la nieta con la “desaparición” del esposo y padre contestatario; la criada, como hija bastarda de la relación con una de las mujeres mayas del frente (Figura 4). Derrida también decía que el espectro es una figura de presencia-ausencia, cuya negociación obliga a una “política de la memoria, de la herencia y de las generaciones” (Blanco y Perea, 2013). Son ellas quienes restituyen la justicia. Al final, la esposa anciana es poseída por la Llorona y vemos su cruel asesinato y el de sus hijos, por lo que la respetable esposa estrangula al general con sus manos. En ese rapto, la justicia que los desaparecidos y muertos no tuvieron se cumple. La justicia más allá del derecho, como decía Derrida. A lo largo de la película no vemos el hecho traumático que condenó al dolor a La Llorona, se hace visible en el clímax, como anagnórisis, y la imagen latente se hace justa en su resarcir.

El fantasma cuestiona la formación del conocimiento mismo e invoca específicamente lo que es colocado fuera de él, excluido de la percepción y, en consecuencia, tanto del archivo como depósito sancionado del pasado y reconocido como de la política como presente y futuro (re)imaginado (Bongers, 2020: 9).

Figura 4. Las tres generaciones femeninas y mestizas de la familia.
La Llorona (Bustamante, 2020).



Cabe señalar la oposición de los mundos mágicos indígenas y el occidental, cuyo marco de entendimiento no puede asumir ni protegerse frente a lo que tiene lugar. La película hace un re-escritura del mito de La Llorona, esa madre rota por la pérdida de sus hijos que se repite en multitud de culturas, principalmente en la mexicana, usando el topónimo de una aldea en la que tuvo lugar una de las masacres en esos años, llamada, casualmente, La Llorona

5. Las posesiones de *Atlantique* (Diop, 2019)

El primer largometraje de Mati Diop, premiado en Cannes reúne aquellos rasgos señalados de lo espectral. La película cuenta la historia de una joven, Ada, enamorada de Souleiman. A él, obrero de la construcción, llevan meses sin pagarles y ella se va a casar con un joven pudiente por mandato de sus padres. Souleiman decide emigrar a Europa con los otros jóvenes de su trabajo para tener algo que ofrecerle, pero el Atlántico los devora. Su espíritu regresa para impedir la boda y el resto de los chicos fallecidos poseen el cuerpo de sus novias, que atormentan al constructor para exigirle el dinero que les debe. Tras pasar una última noche con Souleiman, encarnado en un agente de policía que investiga los extraños sucesos, Ada decide no casarse y luchar por un futuro como mujer libre.

Figura 5. La pareja frente al mar antes de la partida. La localización es recurrente en su estética documental y fantástica. *Atlantique* (Diop, 2019)



La película ofrece una contra-perspectiva: es Europa quien aparece indefinida, borrosa. La acción transcurre en Dakar, no relata el periplo de la llegada de los jóvenes, sino que se centra en las mujeres que se quedan. La película está rodada con cámara al hombro en las localizaciones reales de la ciudad. Su estética documental refleja intencionalmente las diferencias de clases sociales, pero de una manera poética, alternando, por ejemplo, los planos de unos impresionantes rascacielos en construcción mientras pacen, a sus pies, las vacas en un solar árido. La película combina ambos géneros, el documental y lo fantástico ambientando los escenarios naturales de forma irreal o fantástica, es decir, con bruma, poca luz, haciendo al mar, localización reiterada, brillar, y con un sonido reverberante y fantasmagórico, con distintas texturas y mezclas. Ese océano, que se repite visualmente (Figura 5) en la película resume la experiencia de muerte como migrante y también como

esclavos, ya que Senegal fue el mayor puerto de su comercio. Diop no necesita reproducir el naufragio, preocupada por los límites de la representación de la experiencia vital de los refugiados, y centra su narración en la experiencia de las mujeres a las que les golpea el trauma de la pérdida. También aborda la situación de la mujer, su papel y oportunidades. Es decir, muestra y cuestiona las injusticias de clase y género en Senegal, y plantea esa realidad que nunca se trata: la de las que se quedan. Un país con su juventud desaparecida, ausente, fantasmal, que bien regresa eventualmente pero siempre está presente con sus divisas, o bien que jamás regresa, pero siempre presente en la memoria de sus seres queridos.

La película enfrenta dos desigualdades: la de clase y la de género. Los fantasmas poseen los cuerpos de sus novias para obligar al empresario desalmado, que les empujó a emigrar por sus impagos, a darles lo que les debe. El capitalismo sin control ni ética, la explotación absoluta de los desposeídos aparece como el origen de la tragedia. Otro de los aspectos es el futuro de sumisión al que están condenadas las mujeres, que solo tienen el matrimonio como forma de ganarse la vida. Pero las almas de sus parejas entran en sus cuerpos, impulsándolas a reclamar justicia, rompiendo sus aspiraciones de género programadas. De hecho, desmonta el subgénero cinematográfico convencional de posesiones (Figura 6):

la chica poseída es invariablemente blanca, convencionalmente bella y de clase media, y su posesión se apoya en dos pilares narrativos: su comportamiento desafía las normas de género, y la posesión es tratada (con éxito o no) por profesionales que simbolizan la Ley del Padre: sacerdotes y exorcistas, rabinos y pastores, padres y maridos/novios, y especialistas en ocultismo (Kotwasińska, 2020).

Figura 6. Una de las novias poseídas asediando al constructor avaricioso. Fuente: *Atlantique* (Diop, 2019)



Diop usa la posesión para desmontar esa Ley del Padre, liberar a esas chicas africanas, pobres, de las normas de género a las que se ven sometidas. La fuerza fantasmal es retratada como restaurativa de la justicia, y la que brinda un futuro ya que sobrepasa las fronteras del género y la clase social, ofrece nuevos marcos: “El gótico se moviliza como medio para desnaturalizar las concepciones coloniales de la identidad y del mundo, revelando que –a pesar de la fe con la que han sido implementadas– tales construcciones son solo construcciones y como tales están condenadas al fracaso” (Duncan, 2022: 305-306).

Al final de la película, la protagonista dice unas frases mientras se mira al espejo, que resumen el pensamiento Derridiano que apela a la memoria como garante de un futuro, como la herencia de la esperanza. Ella dice: “Algunos recuerdos son presagios. La noche pasada permanecerá conmigo para recordarme quién soy y mostrarme en quién me convertiré. Ada, dueña del futuro”. Un futuro feminista y no eurocéntrico, que desafía la política de representación de los refugiados.

6. Conclusiones

Los o las fantasmas de las películas analizadas en este artículo son fuerzas transformadoras de una realidad injusta, entes idóneos para un cine social. Reclaman diversas cuestiones: la primera, una nueva política de representación que humanice a los refugiados y fugitivos, a los pueblos desposeídos y colonizados, racializados y/o femeninos, que cambie el punto de vista y no sea el eurocentrismo quien domine el relato ni su visibilidad. Los fantasmas poscoloniales reclaman visibilidad, ser oídos y vistos por los vivos, reclaman una representación, una visibilidad política y la reparación de las injusticias pasadas y presentes.

Por otro lado, su naturaleza política no occidental permite una fusión de géneros entre el formato estético documental y lo fantástico, o con lo histórico, incluyendo a personalidades reales o testimonios verídicos. El *fairy tale* romántico, la revisión del *home-invasion movie* o la propuesta de un gótico poscolonial en casas del Gobierno encantadas son posibles por la multiplicidad de discursos y nuevas voces que surgen de “comprender las formas modernas de desposesión, explotación y represión” (Gordon, 2008, p. 15), y también de reivindicar nuevos conocimientos y epistemologías periféricas. Estas películas ponen en el centro, con una visión transformadora de géneros y subgéneros cinematográficos, las experiencias de quienes habitan lugares de desigualdad estructural, violencia y explotación.

El cine como un medio fantasmagórico, es decir, lo que vemos ya no está (un trazo, un eco, un reflejo...), puede ayudar a reparar las memorias olvidadas, ausencias o, tal y como mantiene Gordon, “comprender las condiciones en las que se produjo un recuerdo en primer lugar” (Gordon, 2008: 22). El fantasma es un monstruo idóneo para los relatos poscoloniales pues rompe con la línea de tiempo occidental (pasado, presente, futuro) organizada de una manera causal y en permanente avance, y lo contrapone con ese otro conocimiento “transfronterizo” o periférico que no reproduce de igual manera el devenir del tiempo. Así los fantasmas están llenos de potencial de cambio, de nuevas formas y tiempos.

Recordemos que los fantasmas son invenciones de los vivos, nosotros los necesitamos y no al revés. Están llenos de un futuro que necesitamos más que nunca.

Capítulo 6.

El umbral surcoreano: un país y una industria cinematográfica que piden cambio

Aimar Erkiaga

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Corea del Sur es considerada una de las grandes potencias económicas y culturales del mundo. Pero no es oro todo lo que reluce. El siguiente trabajo de investigación partirá de la idea de incomodidad por falta de un espacio seguro, es decir, de un hogar, que plantea la liminalidad, y lo unirá con una de las corrientes cinematográficas más importantes del siglo XXI. Para llevar a cabo la investigación, se ha decidido optar por la metodología del análisis filmico textual con el objetivo de indagar en el discurso socioeconómico que cada director, y obra, de la Nueva Ola del cine surcoreano plantean.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN: ENTENDIENDO COREA DEL SUR COMO ESPACIO LIMINAL. 2. QUERIENDO UN HOGAR: LA INCOMODIDAD SURCOREANA. 2.1. LA BÚSQUEDA DE LA VENGANZA: UN PAÍS MONSTRUOSO. 2.2. GRITOS DE AUXILIO: LA NECESIDAD DE UN CAMBIO TANTO INDUSTRIAL COMO SOCIAL. 3. EPÍLOGO.

1. Introducción: entendiendo Corea del Sur como espacio liminal

En los compases finales de *El honorable colegial* del aclamado escritor británico John le Carré, el protagonista George Smiley expresó lo siguiente: “El hogar es donde vas cuando te quedas sin hogar” (le Carré,

1977: 435). Se ha elegido comenzar este capítulo de libro con dicha cita con el objetivo de indagar en la idea paradójica del hogar, del sitio seguro, mediante el concepto del espacio liminal.

Liminal, del latín *limes*, que traducido sería algo así como límite o frontera, hace referencia a aquello que es pasajero, de transición, y que cuenta con un origen desconocido. Los espacios liminales son aquellos que funcionan como conexión entre dos localizaciones afines y, a su vez, mediante una temporalidad marcada y un objetivo pasajero, ofrecen un espacio transitorio no habitable (Lancheros, 2023).

Los espacios liminales suelen transmitir cierta añoranza al individuo que los pisa. Esta sensación asociada a la nostalgia puede guardar su origen desde memorias o pasajes del pasado, como de vivencias ajenas o incluso imaginarias. La melancolía por lo no vivido, definido como *anemoia*, hace referencia a experiencias impropias o incluso imaginarias con los que el sujeto fantasea (Christmann, 2023).

Con el concepto del espacio liminal en mente, la siguiente investigación tiene la intención de poner el foco en uno de los países tanto cultural como económicamente más importantes del panorama mundial actual. A pesar de ser un territorio relativamente pequeño (no llega a los 52 millones de habitantes), Corea del Sur es considerada a día de hoy el decimocuarto país con mayor Producto Interior Bruto, y en consecuencia es definido como potencia mundial (Biswas, 2023). A su vez, el *Hallyu*; contenidos musicales, audiovisuales o culturales procedente del territorio surcoreano, se ha expandido a todo el mundo mediante el denominado poder blando (Kang, 2016).

A pesar de que a día de hoy el país goza del mencionado estatus, no es oro todo lo que reluce. Echando la vista atrás, las décadas que concretan el siglo XX surcoreano fueron tiempos convulsos. Desde inicios de siglo hasta el final de la Segunda Guerra Mundial Corea fue colonia japonesa (Paquet, 2009: 3-4), y en los años venideros sufrió la guerra civil que dividiría mediante el paralelo 38 el territorio en dos (Stack, 2018).

Las consecuencias de la Guerra de Corea hicieron que la República de Corea se convirtiera en uno de los países más anticomunistas del mundo (Paquet, 2009: 47). Asimismo, y en años de posguerra, el militar Park Chug-hee dio un golpe de estado para proclamarse presidente del país. Dos son las claves para entender la dictadura que duró diecisiete años. Por una parte, Park impuso diferentes leyes marciales que privaban de libertad al pueblo surcoreano. Por el otro, apostó por un plan de rápida industrialización (Kim, Kim y Long Le, 2016).

En la dictadura de Park tiene comienzo lo que economistas de todo el mundo definieron como *El milagro del río Han*. Uno de los resultados más evidentes de este proceso fue la creación y posterior gestión de los *chaebol*; empresas como Samsung o Hyundai que contaban con libertad para explotar a sus trabajadores (García, 2016). Durante estos años, los individuos del proletariado trabajaban más de diez horas diarias, y no tenían derecho ni a fines de semana ni a días festivos (Lee, 2019).

La dictadura ve su final en 1979, después de que el director de la Agencia Central de Inteligencia Coreana asesinara a Park Chung-hee (Breen, 2010). A pesar de que la muerte de Park pudiera augurar un nuevo inicio para el país, fue otro militar, esta vez Chun Doo-hwan, quien dio el golpe de estado y sentenció a otros ocho años de dictadura a Corea del Sur. Estos años son definidos por diferentes movimientos sociales en contra de la represión y la dictadura (Choe, 2021). En 1988 se termina la segunda dictadura surcoreana, y esta vez sí, se instaaura una democracia.

Con esta carga socioeconómica en mente, y rescatando las ideas sobre liminalidad social del antropólogo Victor Turner, se puede argumentar que es posible llevar a cabo un análisis que permita investigar sobre la unidad comunitaria, personal, psíquica y cultural de los individuos y sociedades mediante las fases liminales. Asimismo, cabe recalcar que estas situaciones posibilitan la generación indeterminada de un estado emergente de valores nuevos (Turner, 1980; Vidiella, 2014).

En relación a las ideas de Turner, y haciendo hincapié en el país surcoreano, no es baladí mencionar la existencia del *han* (한). Este concep-

to sirve para definir el sentimiento que florece como consecuencia de eventos traumáticos sufridos durante el siglo pasado y hace referencia al resentimiento o pena que padecen, y han padecido, los ciudadanos surcoreanos durante las últimas décadas (Kim, 2017; Koontz, 2022).

El siguiente trabajo de investigación tiene el objetivo de aunar esta sensación de dolor o tristeza que cada individuo del país sufre por culpa de las injusticias sociales latentes con la incomodidad y la añoranza hacia un espacio seguro, es decir, un hogar, que teoriza la liminalidad. A su vez, y siendo en primera instancia una consecuencia y, al mismo tiempo, un contenido separado tanto temporal como espacialmente de la sociedad surcoreana, se argumenta que una obra (un cuadro, una función de teatro, una performance, una película, etc.) puede considerarse un texto liminal. Estas obras permiten a sus creadores y espectadores reflexionar, suspender y reformular los símbolos y comportamientos habituales con el fin de generar una transformación social y personal (Vidiella, 2014).

Con esta idea en mente, argumentando que Corea del Sur cuenta con una de las corrientes cinematográficas más importantes del siglo XXI y que a su vez estos cineastas son individuos que han vivido en sus carnes los pasajes traumáticos del siglo pasado (Lee, 2019: 80), se hace posible la investigación de carácter social mediante obras fílmicas. Asimismo, y con intención de hacer hincapié en los discursos de cada autor y cinta se ha decidido trabajar con las caras más importantes de la denominada Nueva Ola del cine surcoreano. *The Host* (*Gwoemul*, Bong Joon-ho, 2006), *The Vengeance Trilogy* (*Bogsu sambujag*, Park Chan-wook, 2002, 2003, 2005), *3-Iron* (*Bin-jip*, Kim Ki-duk, 2004) y *Peppermint Candy* (*Bakha Satang*, Lee Chang-dong, 1999) son las cintas seleccionadas para llevar a cabo este trabajo de investigación.

2. Queriendo un hogar: la incomodidad surcoreana

A la hora de hablar sobre la Nueva Ola del cine surcoreano es necesario remarcar sus orígenes. Tras el final de la dictadura de Chun, y la

tan deseada transición hacia la democracia, el pueblo surcoreano contará con libertad de estudio y creación respecto al séptimo arte. Hacia el inicio de la década de los 90 aparecen los primeros cineastas; directores jóvenes llenos de rabia que a pesar de tener diferencias estilísticas apuestan por un cine político-social que retrata y critica la situación del país post dictatorial (Paquet, 2009: 22; Lee, 2019: 57).

A pesar de que cineastas como Park Kwang-su o Sun-woo comienzan a dar forma a dicha corriente cinematográfica, serán los integrantes más tardíos los que terminarán conquistando al público, a las diferentes academias y a la crítica especializada de todo el planeta. Nombres como Kim Ki-duk o Hong Sang-soo debutarán en el largometraje en 1996; un año más tarde será el turno de Lee Chang-dong, Bong Joon-ho y Park Chan-wook presentarán sus primeras cintas dentro de la industria en el año 2000 (Lee, 2000: 61). Con el paso de los años, y como bien demuestran sus numerosos reconocimientos (subrayar la Palma de Oro de Cannes o El León de Oro de Venecia) dichos cineastas se consagran como una de las corrientes cinematográficas más prósperas del siglo XXI (Lee, 2019: 80).

Figura 1. Park, Kim, Lee y Bong



Cabe destacar que desde inicios de siglo la cinematografía surcoreana ha estado dividida en cuatro tipos de producciones audiovisuales. Dentro de la industria se encuentran las comedias familiares, los blockbusters coproducidos junto a otras industrias mundialmente famosas

como la china o la estadounidense, y las películas accesibles para el gran público dirigidas por directores reconocidos. Mientras cineastas como Park o Bong se podrían clasificar en este último apartado, Kim o Lee (Figura 1) son directores que no entran en estos cánones, y en consecuencia son cineastas que han llevado a cabo su trayectoria artística fuera de la propia industria (Paquet, 2009: 81). Con intención de comenzar con el análisis de las obras audiovisuales seleccionadas, se ha decidido jerarquizar este apartado mediante dicha diferencia a la hora de producir cada obra.

2.1. La búsqueda de la venganza: un país monstruoso

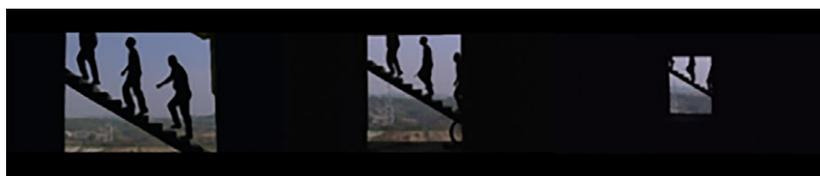
De la forma que lo indica su nombre, la trilogía de la venganza de Park Chan-wook está compuesta por tres películas: *Sympathy for Mr. Vengeance* (*Boksuneun Nawi Geot*, 2002), *Oldboy* (*Oldeuboi*, 2003) y *Sympathy for Lady Vengeance* (*Chinjeolhan Geumja-ssi*, 2005). Como bien concluyen decenas de investigaciones, la mencionada trilogía narra la búsqueda de venganza mediante ultra violencia en un país oscuro (Choe, 2009). Asimismo, y mostrando a cada protagonista conseguir su objetivo, Park situará los relatos en un país devorado por el capitalismo tardío, retratando y criticando tanto la situación actual de Corea como los traumas causantes del *han* (Koontz, 2022).

En relación a este afán por mostrar el lado más lóbrego de un país que puertas para fuera irradia riqueza y prosperidad, en una entrevista que el propio Park Chan-wook ofreció al *The New York Times* comentó que además de querer mostrar historias de violencia, la trilogía de la venganza contaba con el objetivo de narrar relatos familiares. Relaciones paternas, maternas o entre hermanos son mostradas al comienzo de cada cinta. Vínculos que en un inicio son tranquilos y normales serán transfigurados, truncados, por culpa de una fuerza desconocida que como explica el cineasta es una metáfora del sufrimiento que vive la ciudadanía coreana por culpa del capitalismo latente (Buruma, 2006).

La trilogía ve su inicio retratando a los trabajadores de clase baja de una fábrica metalúrgica. A su vez, la trama principal girará en torno a la hermana menor, necesitada de un trasplante urgente, del protagonista. Por culpa del ineficiente sistema sanitario surcoreano, el hombre del proletariado buscará solución en el mercado negro vendiendo su propio riñón para así poder comprar otro. Desde el inicio de esta propuesta narrativa Park Chan-wook establece un concepto que se repetirá en el resto de películas de la trilogía: el cuerpo será la moneda de cambio (Kim, 2010: 29-30).

El cuerpo humano, que antaño, en los pueblos nómadas, era de la naturaleza, y a posteriori, en las sociedades imperialistas del soberano, ha mutado hasta ser dominado por el capital (Kim, 2006). El capitalismo es dueño y señor del cuerpo del individuo y, por ende, en las tres películas de la trilogía Park intercalará los castigos, y ganancias, relacionándolas con el cuerpo humano. Asimismo, y como se puede observar en la primera entrega, esta sociedad capitalista no es justa con su ciudadanía (los mafiosos del mercado negro mentirán al protagonista y le robarán el riñón), y ahoga al individuo de clase baja. Park retratará mediante elección formal la asfixia que siente el protagonista con la elección de tres planos seguidos donde podemos ver cómo el propio encuadre aprieta y empuja el espacio físico del hombre (Figura 2).

Figura 2. Fotogramas de *Sympathy for Mr. Vengeance* (Park Chan-wook, 2002)



Siguiendo con este concepto del cuerpo, y uniéndolo con otro de los aspectos que se ven repetidos en las tres obras, se puede argumentar

que Park, consciente de la situación socio-económica del país, sitúa elementos de retrato y crítica en dichas películas. *Oldboy* comienza con los quince años de castigo que pasará el protagonista recluso en una minúscula habitación. Remarcando una vez más (esta vez con el tiempo y vejez) el pago en forma de cuerpo humano, Park retratará y dará voz mediante televisión a los sucesos político-sociales ocurridos en el país. Para ello, el cineasta dividirá el plano artificialmente mostrando a la izquierda (Figura 3) la cotidianidad carcelaria del protagonista y su afán de huida, y a la derecha acontecimientos históricos de inicios de siglo como el nombramiento del presidente Kim Dae-jung, el mundial de fútbol o el proceso de paz con Corea del Norte. Cabe destacar que dicha retrospectiva finalizará con la bandera surcoreana en un lado y el protagonista pegando un puñetazo en el otro, mostrando de esta forma la rabia que siente respecto al país que le tiene cautivo.

Figura 3. Fotogramas de *Oldboy* (Park Chan-wook, 2003)



La bandera nacional toma especial protagonismo en la última entrega de la trilogía. *Sympathy for Lady Vengeance* intercala constantemente los cuatro colores principales de la bandera para así dotar de un carácter significativo mediante elección figurativa. A su vez, y entendiendo el significado de cada color en la propia bandera, se puede argumentar que dichos colores cuentan con acepciones concretas. Mientras el rojo (el yang) mostrará la pasión y las ganas de venganza de la protagonista, el azul (el yin) será el color asociado a la tristeza. Asimismo, el blanco representa la pureza y la redención que se mostrarán al final de la cinta, y en contraste, el negro, será el color relacionado con la violencia y la muerte (Figuras 4 y 5).

Figura 4. Fotogramas de *Sympathy for Lady Vengeance* (Park Chan-wook, 2005) y la bandera de Corea del Sur (Taegyeukgi).

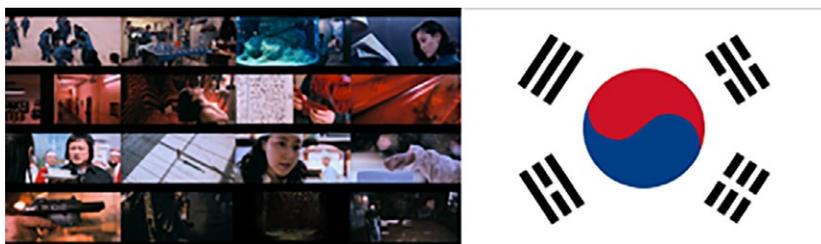


Figura 5. Fotogramas de *Sympathy for Lady Vengeance* (Park Chan-wook, 2005)



Tras analizar los aspectos principales de la trilogía de la venganza, y con intención de proseguir con la investigación, la siguiente obra elegida es *The Host* de Bong Joon-ho. Como ya ocurría en las películas de Park, la tercera película de Bong cuenta con una intencionalidad crítica hacia el país surcoreano (Lee, 2020: 68). La cinta comienza con la conversación entre un científico estadounidense y otro coreano, donde el occidental, después de observar que docenas de botellas de formol están guardando polvo en su almacén, ordena al oriental verter el contenido de dichos recipientes al río más cercano (Figura 6).

Serán los litros de formol que contaminan el río Han, uno de los afluentes más largos de toda la península coreana, los causantes de la creación del monstruo antagonista. El engendro de color oscuro devorará, asesinará y raptará a decenas de individuos hasta que las autori-

dades decidan tomar cartas en el asunto. Bong, consciente del pasado socio-económico del país, crea un relato donde, por culpa de un individuo estadounidense, una fuerza maligna emerge de las profundidades del río Han. Este concepto está directamente relacionado con el plan económico conocido como “Milagro del río Han” que se instauró en los años de dictadura e imitó el modelo estadounidense. Como ya se ha explicado en la introducción, este “milagro” habilitó un crecimiento económico a causa de la explotación de los individuos surcoreanos de clase baja (García, 2016). Con esta idea en mente, es lícito argumentar que el engendro de *The Host* es un antagonista alegórico que hace referencia al ultra capitalismo que a día de hoy sigue vigente en Corea del Sur.

No son novedosos los relatos de género (sobre todo fantástico o de terror) que cuentan con el objetivo de retratar y criticar metafóricamente los problemas y miedos de una temporalidad y sociedad concretas. Gran ejemplo es *Tiburón* (*Jaws*, Steven Spielberg, 1975) en el que el aclamado cineasta estadounidense creó una historia sobre un tiburón asesino con el objetivo de relatar el miedo hacia un desastre natural (Verevis, 2016). En este caso, y como se ha indicado anteriormente, Bong replica este tipo de película de género, donde aparte de mostrar un ser maligno que se podría entender como el capitalismo como tal, también juzga y examina a las autoridades locales mediante el virus procedente de la bestia.

A diferencia de la cinta de Spielberg, Bong, como cineasta que en todas sus obras suele mezclar géneros (Lee, 2020: 63-65), se hace eco del recurso de la sátira para así retratar y ridiculizar a las autoridades surcoreanas y estadounidenses. Esta crítica es latente desde el inicio de la obra, donde sabremos el culpable de la creación del monstruo, hasta su final, en el que un político estadounidense, que a pesar de saber que los verdaderos culpables son ellos, ocultará los datos sobre la creación de la bestia y achacará la nefasta gestión del falso virus a la desinformación ciudadana (Figura 6).

Figura 6. Fotogramas de *The Host* (Bong Joon-ho, 2006)



Haciendo hincapié entre el contraste del drama social y la comedia, existe una secuencia donde el cineasta filma al protagonista, herido por culpa de un inhumano experimento, huir con intención de salvar a su hija. Con jeringuilla en mano, el padre protagonista conseguirá liberarse de la docena de científicos y salir así del laboratorio para darse de bruces con la armada. A pesar de que el espectador pueda esperarse una situación tensa y peligrosa, los sujetos que deberían estar velando por la seguridad ciudadana serán mostrados disfrutando de una barbacoa al aire libre, retratando y criticando de forma satírica la poca profesionalidad de dicha institución (Figura 7).

Figura 7. Fotogramas de *The Host* (Bong Joon-ho, 2006)



Para concluir este apartado, y con intención de dotar una perspectiva de representación histórica, cabe destacar que cada integrante de la familia protagonista simboliza un periodo especificado de la historia surcoreana reciente. El patriarca de la década de los 60 que quiere sacar de la pobreza a su familia, el individuo que por culpa de las leyes

marciales de los 70 ha terminado con discapacidad mental, el sujeto entrenado para lanzar cócteles molotov con experiencia en las diferentes revueltas sociales de los 80, la habilidosa lanzadora de arco que por culpa del sistema patriarcal actual no es capaz de encontrar trabajo y la estudiante menor de edad, resultado de las reformas educativas de los 2000, que es raptada por la bestia al inicio de la cinta y representa la esperanza perdida del país (Paquet, 2009: 107).

2.2. Gritos de auxilio: la necesidad de un cambio tanto industrial como social

Para entender el contraste industrial entre los cineastas más comerciales y autorales de la corriente, no es baladí fijarse en los inicios de una industria cinematográfica tan hermética como la surcoreana. Con el final de la dictadura, y una breve crisis económica, los *chaebol* abandonaron el intento de invertir en la industria cinematográfica, y la producción y distribución de películas quedó en manos de conglomerados gigantescos que han alargado su oligopolio hasta la actualidad (Lee, 2019: 57-59).

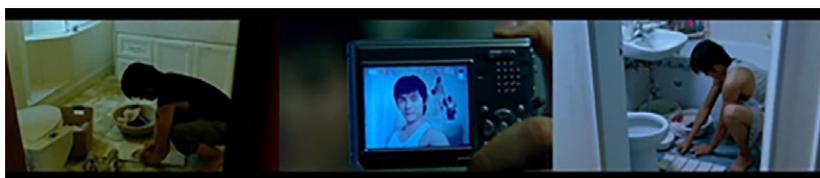
Nacido en el seno de una familia de clase baja, y tras trabajar en varias fábricas como mano de obra, Kim Ki-duk duró pocos meses dentro de la industria surcoreana. Kim, descontento con las historias que se contaban y con su respectivo modelo de producción, abandonó voluntariamente el camino establecido y se convirtió en un autor que, a pesar de cosechar varios galardones en los festivales más importantes del mundo, su obra era tachada de “excéntrica”, “cruda” y “amateur” en su país natal (Yoon, 2017).

En 2006, y a raíz del estreno de *The Host*, la cadena de televisión MCB TV organizó una mesa redonda entre directores de la Nueva Ola. En dicho programa, Kim Ki-duk arremetió duramente contra la industria cinematográfica surcoreana y argumentó que los mecanismos de distribución imposibilitaban la exhibición de un cine más independiente.

Estas palabras crearon gran polémica en el país, y el propio Kim tuvo que pedir perdón y agradecer al público surcoreano por ayudarlo a darse cuenta de que su arte no tenía cabida en el país (Noh, 2006).

Centrándonos en su obra, *3-Iron* cuenta la historia de un joven que, aprovechando que los dueños están fuera de casa, entra en hogares ajenos con la intención de limpiarlos. A parte de llevar a cabo dicho lavado, el protagonista se ducha, disfruta de las facilidades de la vivienda y figonea los retratos familiares con objetivo de sacarse una foto junto a ellos (Figura 8). Observando la filmografía del director, los protagonistas de Kim, como él mismo, son individuos rotos por culpa de la situación en la que se encuentra la sociedad surcoreana de la actualidad (Palmero, 2014: 11-12).

Figura 8. Fotograma de *3-Iron* (Kim Ki-duk, 2004)



Por culpa de no encajar en dicho país, el protagonista de la película no dirá ni una sola palabra durante toda la cinta. Los personajes de Kim no son capaces de comprender las bases del mundo contemporáneo y, en consecuencia, basan su comunicación en un idioma más simple, primitivo incluso, donde el gesto y el acto toma total protagonismo (Palmero, 2014: 79-81). De esta forma, el protagonista de *3-Iron* busca en primera instancia algo que le falta, esa sensación de hogar que no consigue, y como consecuencia, intenta limpiar o arreglar las viviendas y sanar a los individuos que, como él, están rotos (Minaj, 2019).

El relato ve su punto de inflexión cuando este hombre solitario, quebrantado en su interior, encuentra a una joven mujer en una de las casas que visita. Dicho personaje, infeliz por el matrimonio donde su marido

abusa de ella, resulta compartir las mismas actitudes y miedos que el protagonista. Desde este instante los dos individuos comenzarán una huida donde de forma conjunta, y queriéndose mutuamente, visitarán y arreglarán diferentes viviendas hasta que el marido (es decir, el patriarcado surcoreano) da con el dúo y les obligará a volver a la cautividad. La mujer volverá a vivir en esta casa que no siente como hogar y el protagonista será enviado entre rejas por allanamiento de morada.

Kim Ki-duk finaliza la película con otro de los recursos habituales en su obra: el protagonista conseguirá huir, mediante forma metafísica, de su celda con la ayuda de la fe (Figura 9). Kim retratará con ayuda de elementos del cine fantástico la metamorfosis y ascensión particular del hombre para así poder erradicar el mal de las vidas de las familias que visitó en el pasado y reencontrarse (como si de un fantasma que solo algunas personas pueden ver) con el amor de su vida y catar, por primera vez, un espacio que los dos sienten como hogar.

Figura 9. Fotograma de *3-Iron* (Kim Ki-duk, 2004)



Prosiguiendo con el último director a investigar, es pertinente resaltar que Lee Chang-dong, en comparación al resto de integrantes de la ola, es un cineasta único. La obra de Lee comparte la crítica y retrato sobre las heridas del pasado surcoreano, pero a su vez también guarda un carácter reflexivo sobre el propio medio fílmico. Las obras del cineasta preguntan y hacen meditar a sus espectadores sobre la capacidad que tiene la propia película para crear discursos que arrojen luz sobre el sentido de la propia realidad (Kim, 2007: prefacio).

A su vez, como cineasta que siempre ha trabajado fuera de la industria, y aprovechando su rol de Ministro de Cultura y Turismo (2003-2004) en la presidencia del demócrata Roh Moo-hyun, intentó cambiar sin éxito las cuotas de pantalla establecidas. Como explica en una entrevista ofrecida al periodista Kim Yŏng-jin: “Para ser honestos, el futuro del cine coreano no es muy prometedor. Los *blockbusters* están dominando toda la industria. Cada vez es más difícil la aparición de directores únicos como Kim o Hong” (Kim, 2007: 12).

Peppermint Candy, su segundo largometraje, comienza con un hombre que se reencuentra con amigos del pasado. Varios minutos después, este protagonista decide suicidarse siendo arrollado por un tren y se deja caer a las profundidades del río Han (repite Lee, así como Bong, el guiño al milagro económico). De esta forma, Lee Chang-dong crea un relato partiendo del catastrófico inicio, donde la narración retrocede mediante flashbacks a diferentes momentos significativos del pasado del protagonista, hasta llegar a entender la decisión inaugural de quitarse la vida.

Veinte serán los años contados en siete fragmentos episódicos unidos por el elemento homicida que lo llevará a la muerte: el tren (símbolo del rápido y asfixiante capitalismo). El viaje regresivo mostrará el motivo de las deudas del personaje, la separación y pérdida de la custodia de su hijo, las duras torturas que practicó cuando fue policía, o cómo asesinó, involuntariamente, a una menor de edad mientras llevaba a cabo el entrenamiento militar obligatorio tras la sombra de una instalación ferroviaria.

Figura 10. Fotogramas de *Peppermint Candy* (Lee Chang-dong, 1999)



Peppermint Candy cuenta a nivel micro la decadencia de un hombre que ha tomado malas decisiones, pero a su vez, Lee, consciente de la situación dictatorial y posterior crisis del país, aprovecha las vivencias del protagonista para adentrarse a través del motivo del tren (que servirá como pegamento de las diferentes elipsis) (Figura 10) en un viaje en la que la inestabilidad económica, las revueltas estudiantiles como la masacre de Gwangju de mayo de 1980 (con más de 200 muertos) o la impunidad policial, servirán al cineasta para llegar a la raíz de la decadencia y podredumbre de la sociedad surcoreana actual (López, 2007).

La película finaliza en el mismo espacio en el que comienza, o valga la redundancia, comenzó en el mismo sitio en el que el protagonista ve su final. Este joven hombre, que quiere ser fotógrafo y está lleno de ilusión, se verá inutilizado por una dictadura que lo oprimirá hasta llevarle al suicidio. Lee se hará valer de dos recursos formales a la hora de narrar la evolución negativa que tanto el protagonista como el propio país experimentará. El relato, que comienza con una paleta de colores lúgubres, grises, irá tomando color, calidez, cada vez que se aleja más de la temporalidad actual (Figura 11).

Figura 11. Fotogramas de *Peppermint Candy* (Lee Chang-dong, 1999)



A su vez, y retomando la idea de que Lee es un director autoconsciente de la propia naturalidad del elemento fílmico, el cineasta recupera en *Peppermint Candy* un recurso mítico que ya utilizó Truffaut al final de su ópera prima. El director congela en primera instancia el momento en el que el protagonista va a ser arrollado por un tren y, posteriormente, al final del filme, hace uso del mismo recurso para mostrar, esta vez,

a un hombre lleno de esperanzas escuchar, en el mismo sitio físico que morirá dos décadas después, el pasar de un tren repleto de ilusiones en la lejanía (Figura 12).

Figura 12. Fotogramas de *Peppermint Candy* (Lee Chang-dong, 1999)



3. Epílogo

A pesar de tener diferencias estilísticas e industriales, no es casualidad que los directores más importantes de la denominada Nueva Ola de Cine Surcoreano narren relatos pesimistas, grises, y llenos de rabia. Lee, Bong, Park y Kim muestran en estas obras seleccionadas (y en su filmografía en general) la evolución y consecuencias que han tenido las injusticias socio-económicas que se dieron durante el siglo XX en el país.

La cautividad nipona, una sangrienta guerra civil, y las duras décadas dictatoriales crearon un sentimiento de incomodidad y tristeza en el sujeto surcoreano. Con esta idea en mente y entendiendo que la obra es el reflejo que cada director narra sobre esta problemática, se puede argumentar que estos individuos no se sienten a gusto, a salvo, en su país de origen. El suicidio de *Peppermint Candy*, la muerte de la hija en *The Host*, los finales pesimistas en la *Vengeance Trilogy* o la ascensión religiosa en *3-Iron* retratan y critican la necesidad de cambio que padecen los protagonistas de las historias contadas.

En consecuencia, mediante los hechos negativos narrados en las películas analizadas, se llega a la conclusión de que dichos relatos muestran a sus personajes en un páramo hostil pasajero no habitable. Asimismo, los cineastas plantean una idea edípica sobre su país materno. Los directores de la Nueva Ola aman a su Corea natal, pero a su vez sienten la necesidad de cambio, de un reinicio, que los lleve a poder considerar el territorio que antaño fue un espacio seguro otra vez como un hogar.

Capítulo 7.

En torno al estatuto ontológico de la belleza cinematográfica y la experiencia estética del espectador en *Midsommar* (2019)

Begoña Gutiérrez San Miguel

Universidad de Salamanca

Rubén Higuera Flores

Universidad de de Burgos

Resumen

El concepto de belleza está relacionado con el de Estética, como rama del pensamiento filosófico. Nuestro punto de partida será la contraposición entre belleza ontológica y belleza matemática y su aplicación en el cine contemporáneo; en concreto, en la película *Midsommar* (2019). A través del análisis textual pretendemos establecer la existencia objetiva de una concepción estética de belleza en el filme mediante la aplicación de la teoría de la sección áurea/espiral de Fibonacci/Ley de los tercios a la composición de diferentes fotogramas. De manera complementaria, abordaremos un análisis del discurso del largometraje desde planteamientos simbólicos, metafóricos e iconológicos.

Sumario: 1. PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA. 2. CONCEPTOS Y REFERENTES DE PARTIDA. 2.1. BELLEZA Y ESTÉTICA. 2.2. EL REFERENTE REAL: LA FESTIVIDAD DE MIDSOMMAR. 3. RESULTADOS. 3.1 ANÁLISIS PICTÓRICO/COMPOSITIVO. 3.2. RELACIONES SINTÁCTICAS. ESTUDIO DE MONTAJE METAFÓRICO. 3.3. ANÁLISIS DEL DISCURSO SIMBÓLICO. 4. CONCLUSIONES

1. Planteamiento y metodología

El presente texto propone un acercamiento a la película *Midsommar* (Ari Aster, 2019) a partir de tres ejes conceptuales que dan testimonio no solo de la riqueza textual de nuestro objeto de estudio, sino de las sinergias (y tensiones) que entre dichos ejes se establecen a lo largo del metraje. El primero de ellos consistirá en el abordaje del filme a partir de su dimensión estética; en concreto, de la noción de belleza, establecida esta a partir de parámetros compositivos y matemáticos. El segundo, el caudal simbólico de un texto que se sirve de símbolos, ritos y tradiciones culturalmente establecidos para articular su relato y discurso. El tercero se centrará en la manera en que la enunciación se nutre de teorías compositivas clásicas para la configuración plástica de sus imágenes, así como evidenciar la tensión que se establece entre una estética categóricamente bella y una historia en la que la experiencia estética del espectador es periódicamente sacudida y violentada por la irrupción del horror.

Nuestro punto de partida será la contraposición entre belleza ontológica y belleza matemática, y su aplicación en el cine contemporáneo. A través del análisis textual, pretendemos establecer la existencia objetiva de una concepción estética de belleza en el filme mediante la aplicación de la teoría de la sección áurea/espiral de Fibonacci/Ley de los Tercios a la composición de diferentes fotografías. De manera complementaria, abordaremos un análisis del discurso del largometraje desde planteamientos simbólicos, metafóricos e iconológicos.

2. Conceptos y referentes de partida

2.1. Belleza y estética

Eysenck (1979) definió la sensibilidad estética como una capacidad biológicamente determinada para apreciar la belleza objetiva. Desde el análisis de los aspectos cosmológicos y, en concreto, los referidos a las

cuestiones espaciales, la composición ancla y arma el concepto de belleza numérica o matemática; es decir, cuantitativa y demostrable, puesto que parte de los principios matemáticos ya estudiados por los griegos con el número Phi, la sección Áurea, los planteamientos geométricos de Euclides (S. IV A.C., en Alejandría), la ley de los tercios o la espiral de Fibonacci de Leonardo Pisano en el siglo XIII. Se trataría, pues, de una forma de sintetizar un ideal de belleza.

Mas la noción de belleza está directamente relacionada con la estética, concepto polisémico que designa tanto un ámbito de realidad –lo estético– como una disciplina filosófica –la Estética–, de manera que el término posee una dimensión ontológica y una dimensión epistemológica. La belleza aparece así vinculada con la experiencia estética que el ser humano experimenta ante determinados estímulos, en los que intervienen diversos factores: lo que percibimos y lo que racionalizamos a través de la comprensión; la intelección y la imaginación; la apreciación diferencial entre lo objetivo y lo subjetivo; la relación entre las formas y los contenidos, entre las convenciones y lo natural (Panofsky, 1955); la fenomenología y la ontología de la experiencia estética del espectador y su correlato en la poética de la obra fílmica (Rubio Marco, 2019); etc.

La iconología y la semiótica, por otra parte, observan el estudio de la estructura, la naturaleza y las funciones de esta realidad dinámica, pudiendo ser esta figurativa, narrativa (mediante el desarrollo argumental a través de la incorporación de metáforas, figuras retóricas) o a través del montaje.

2.2. El referente real: la festividad de Midsommar

La película objeto de estudio, *Midsommar*, se sustenta en los mecanismos de captación de personas emocionalmente vulnerables que utilizan las sectas. El desarrollo de su trama se lleva a cabo entre dos lugares cultural, histórica y geográficamente antitéticos: Estados Unidos y Suecia (lugar habitado antaño por los vikingos); en concreto, en el poblado de Hårga, pueblo situado en Hälsingland. Entre su denso cau-

dal folclórico, encontramos la leyenda conocida como Hårgalåten, que narra la llegada del demonio al lugar disfrazado como violinista para engañar a los jóvenes de la zona y lograr que bailasen hasta la muerte.

Midsommar, la festividad que da título a la película celebra la llegada del solsticio de verano. Se trata de una festividad pagana que se practicaba ya en la Edad de Piedra y en la que toda la comunidad ayuda a llenar un palo con flores, plantándolo para danzar en torno a él mientras se entonan canciones típicas de ese día como *Små grodorna* (“Las pequeñas ranas”), *Tre små gummor* (“Tres ancianitas”) y *Vi är musikanter* (“Somos músicos”).

Figura 1. Festividad de Midsommar



Algunos llevan el traje típico de Suecia y la mayoría de las mujeres llevan coronas de flores y hojas, con una simbología de buena suerte (Figura 1). La tradición incide en que las flores y hojas, recogidas durante esta festividad, contenían magia y se solían guardar hasta la Navidad, cuando se ponían en el baño para retener energía o bien las muchachas solteras las colocaban debajo de la almohada para soñar con la persona con quien se casarán en el futuro. Una fuerte carga tradicional que refuerza la identidad de los pueblos, como símbolo de celebración de la primavera invocando a las buenas cosechas anuales.

Años más tarde, y por la influencia de estos ancestros vikingos, junto a los pueblos celtas, la festividad será retomada y revisada en una buena parte de la franja norte de Europa o España, celebrando la Noche de San Juan o la celebración del solsticio de verano, con las hogueras o los bailes alrededor del mástil de flores como mito de purificación y bendición de buenas cosechas.

3. Resultados

En el presente epígrafe, procederemos a interrogar los diversos estilemas de la configuración formal y narrativa del texto, prestando especial atención a los aspectos relativos a la puesta en escena (tratamiento figurativo y composición de las imágenes, retóricas del montaje, articulación espacial, interpretación, iluminación), a su estructura narrativa y a los procedimientos enunciativos. Estableceremos cómo la historia del filme (entendiendo esta como el contenido o cadena de sucesos y acciones protagonizados por los personajes en unos espacios diegéticos) plantea una estratégica sinergia con los medios a través de los que se expresa y comunica el contenido para articular y reforzar la riqueza simbólica del discurso del texto.

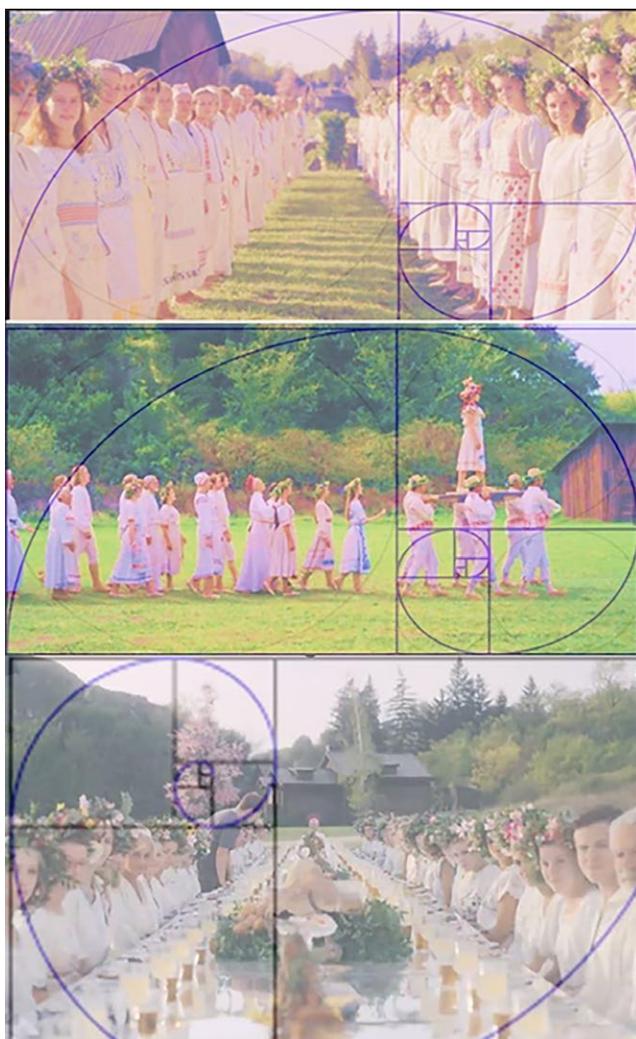
3.1. Análisis pictórico/compositivo

La imagen se estructura a través del encuadre mediante la selección y ordenación de aquellos elementos que formarán parte del campo visual recogido, que adquirirán un carácter expresivo, connotativo y/o denotativo. La cámara se convierte, por tanto, en un ojo que proporciona al espectador una mirada, menos rica que la humana, pero con una mayor carga de significado por cuanto es más selectiva.

La composición de un plano cinematográfico evita, por lo general, la división en secciones regulares, pues puede producir en el observador la impresión de observar reiteradamente un equilibrio monótono, rígido y tedioso. En consecuencia, se tiende a ubicar los elementos primordiales de la escena en la intersección entre las líneas que dividen vertical y horizontalmente la pantalla en tres partes iguales (Gutiérrez San Miguel, 2006).

La espiral de Fibonacci (el cociente de la suma consecutiva de los números de la serie planteada por Fibonacci tiende a 1,618; es decir, al número dorado), articula los principios básicos de la composición en *Midsommar*, como reflejan algunos de los fotogramas analizados en los que se ha aplicado la regla (Figura 2). Al enlazar los vértices de los cuadrados aparece la espiral del citado autor y que se puede apreciar en las composiciones con elementos provenientes de la naturaleza, articulando la idea de que la naturaleza es bella, dado que está construida a través de una secuencia matemática perfecta. Se asimila así el concepto de perfección matemática con el de belleza.

Figura 2. La espiral de Fibonacci en determinadas composiciones de *Midsommar*



De aquí parte la Ley de los Tercios, que, al componer el plano, evita dividirlo en secciones regulares para no producir en el observador un

equilibrio monótono y tedioso. Los elementos primordiales se colocan en la intersección de las líneas que dividen vertical y horizontalmente la pantalla en tres partes iguales.

Figura 3. La Ley de Tercios en determinadas composiciones de *Midsommar*



La composición de los elementos dentro del encuadre, en definitiva, genera una impresión de totalidad y de unidad en relación directa con la idea de equilibrio. “En una composición equilibrada, todos los factores del tipo de la forma, la dirección y la ubicación se determinan mutuamente de tal modo que no parece posible ningún cambio, y el todo asume un carácter de necesidad en cada una de sus partes” (Arnheim, 1975: 35). Los factores que determinan dicho equilibrio a través de la

jerarquización del espacio, de las relaciones plásticas que se establecen entre sus elementos y del contraste que de ellos se deriva, como añade Villafañe (1990: 182), vienen así mismo configurados por los siguientes principios fundamentales para tener en cuenta en el momento de plantearse la construcción de un fotograma:

1. Las formas y líneas sencillas atraen más rápidamente la atención que las complejas o inconexas. Las formas geométricas de cortes claros atraen poderosamente el interés, sobre todo cuando parecen surgir accidentalmente. Un exceso de trazos simples, por el contrario, causan sensación poco atractiva.

Figura 4. Composiciones equilibradas en *Midsommar*



La férrea organización comunal del poblado es representada gráficamente mediante la disposición de sus integrantes conformando acentuadas diagonales y puntos de fuga, como si se tratasen de piezas individuales dispuestas en un conglomerado mayor. Solo formando parte de la colectividad adquiere cada figura su sentido final: establecer una marca de dirección de lectura de la imagen que dirija la mirada del espectador hacia la cabaña de forma triangular, que remite al Sol tanto en el color de su fachada como en su vértice superior, que apunta al cielo, convertida en destacado elemento central no solo de la composición visual, sino de los ritos que vemos celebrar a lo largo del metraje (Figura 5).

Figura 5. Composición visual en *Midsommar*



2. El tono. Es la clave fundamental de recepción para el espectador. Si está bien definido y contrastado, sugiere nitidez, vitalidad, severidad, rigor. Por su parte, la mezcla tonal sugiere misterio, incertidumbre, imprecisión, suavidad... Se recurre a un contraste tonal agudo para aislar y definir áreas de la imagen. Las gradaciones tonales mezclan las áreas haciendo que la vista se traslade desde las zonas más oscuras a las más claras.

Figura 6. Tono en *Midsommar*



El uso de la paleta cromática no se limita, empero, a la función de destacar determinados objetos y personajes en las composiciones, sino que también los reviste de simbología, de manera que mediante determinados colores se expresan conceptos medulares del relato (la muerte, por ejemplo) y estados emocionales de la protagonista. El tono frío, de colores apagados, que domina el prólogo urbano del filme se contrapone con los colores de la naturaleza del poblado.

Por otro lado, la enunciación tiende igualmente a recurrir a líneas verticales que, al igual que la referida cabaña, apuntan simbólicamente al cielo, además de reservar a lo natural la parte superior en la composición de sus imágenes (Figura 7).

Figura 7. Composición y espacio superior en *Midsommar*



3. El balance. El centro de la imagen (cuadro) forma el eje sobre el cual reside el equilibrio de la composición. Viene dado en función de una amplia gama de causas, como el tamaño -definido por la escala de planos y por la situación que ocupa cada elemento representado dentro del encuadre-, el tono, las líneas dominantes, la profundidad y, finalmente, el movimiento.

Figura 8. Equilibrio en composiciones de *Midsommar*



4. La simetría. Cuando los diversos elementos que componen una imagen requieren la misma atención y la disposición en torno al centro es la misma, podemos hablar de una composición simétrica. Si, por el contrario, los elementos compositivos distan mucho entre sí, destacándose algunos sobre los demás, será asimétrica (Figura 9).

Figura 9. Simetría en *Midsommar*



3.2. Relaciones sintácticas. Estudio de montaje metafórico

La relevancia de tales procedimientos en la composición de las imágenes del texto es reforzada mediante procesos enunciativos que ponen en relación y hacen dialogar o colisionar diversas imágenes sirviéndose de su concatenación sintáctica, mediante el corte directo o el encadenado en el montaje.

El fuego que consume los cadáveres de los dos miembros del poblado tras su suicidio ritual adquiere carácter simbólico al fundirse con la imagen emergente de Dani, metaforizando el tumultuoso estado anímico del personaje, que ha revivido el trauma de la muerte de su familia al ser testigo del rito (Figura 10).

Figura 10. Montaje metafórico en *Midsommar*



De similar manera, será nuevamente el fuego el elemento que consuma aquello las rémoras y cargas emocionales de la vida pasada de Dani, que la hacían infeliz. La forma triangular de la cabaña en llamas encadena armónicamente con la figura también triangular de una Dani engalanada como reina del festival de mayo.

Será entonces cuando Dani pueda sonreír por vez primera en todo el metraje, en un plano frontal a cámara que se contrapone con la primera imagen que de ella contemplábamos al inicio del filme.

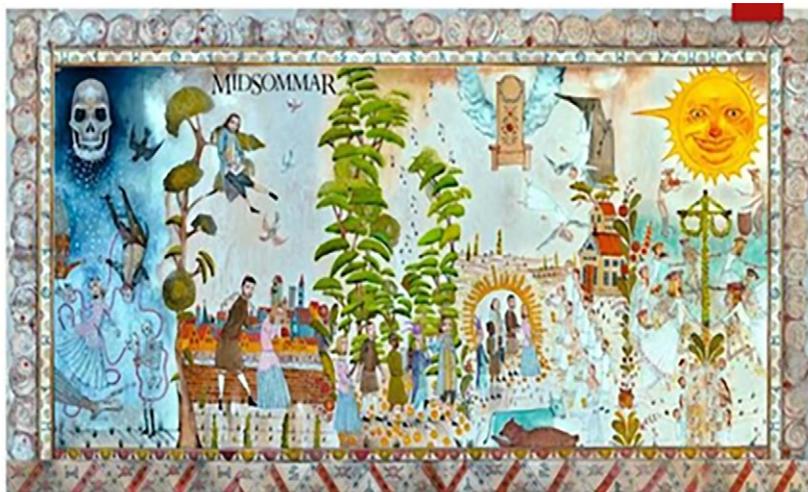
Figura 11. Montaje paralelo en *Midsommar*



El montaje paralelo entre las dos acciones que protagonizan Dani y Christian en sendos espacios interiores se sirve de la concatenación sintáctica de las composiciones de ambos planos, que sitúan a los dos grupos humanos en el mismo punto de máxima pregnancia visual según la ley de los tercios, para establecer su oposición. La apropiación comunal de los sentimientos (el dolor de Dani compartido por sus damas y el cántico a modo de gemidos que acompaña al coito) cohesiona, empero, ambas estampas. El montaje paralelo, de hecho, ya había establecido una equiparación entre el instante en que la protagonista siembra la tierra con el de la fecundación de la joven aldeana por parte de Christian (Figura 11).

3.3. Análisis del discurso simbólico

Figura 12. Tapiz en *Midsommar*



La película comienza presentando todo el trayecto dramático de la protagonista, desde la tragedia personal inicial con el asesinato de sus

padres y el suicidio de su hermana (los lazos familiares cortados abruptamente en pleno invierno, tal y como aparece en el costado izquierdo del tapiz; Figura 12), su evolución desde la sumisión y dependencia hacia su novio, Christian (el cual no la quiere y desea deshacerse de ella), y la representación metafórica del despertar espiritual de Dani, hasta un cambio de paradigma y la autoafirmación femenina del personaje; trayecto representado físicamente mediante el viaje a Hårga.

En el dormitorio de los padres de Dani se puede observar un retrato de la joven coronada con una guirnalda de flores, motivo floral que más tarde adornará su cabeza cuando comience el proceso de renovación y reconstrucción personal, al ser coronada como reina de mayo en Suecia. Las flores también ofrecen el contrapunto en las dos partes de la narración: muertas en su habitación al inicio del metraje, como muestra de su estado anímico, frente a la exuberante flora que aparece en todo su proceso de transformación en Hårga y, sobre todo, en el desenlace.

En el ordenador de la protagonista se reflejan una serie de enlaces que ha estado visionando que no son fruto del azar. Uno de ellos responde a un artículo publicado por la revista *National Geographic* sobre el río Yellowstone, que significa piedra amarilla, color que va a representar permanentemente a su hermana en las fugaces apariciones vistiendo siempre de este color e, igualmente, al sol –que también aparece en el anterior enlace que tiene en el historial de YouTube–, que será uno de los principales motivos simbólicos a lo largo de la trama desarrollada en Suecia, además de remitir al color del templo.

La segunda parte del tapiz, o segunda secuencia, gira en torno al falso consuelo que Christian le ofrece a Dani ante su dolor, cruzando incluso los dedos en su espalda, reproduciendo el simbolismo de rai-gambre cristiana para absolverse de la mentira. Desde la distancia, Pelle los observa y dibuja. En el proceso de renovación de Dani va a ejercer un papel importante esta figura de Pelle, que se muestra como el único de los amigos de Christian contento con la presencia de Dani en el viaje. Encontramos diversos elementos simbólicos que van a reflejar esta

unión desde el inicio: la corona de plantas sobre su cabeza, la utilizada durante el festival o la imagen en que ambos hablan “coronados” por las pinturas de las paredes en la habitación de Hårga (Figura 13).

Figura 13. Simbolismo en *Midsommar*



El festival de mayo es relatado por Pelle como una representación, un rito, pero al llegar allí los personajes, y ante su desconocimiento, penetran en el espacio comunal por una suerte de trascenio. Son, por tanto, los protagonistas/actores del relato. En el tapiz, en lo que supone la tercera secuencia, el grupo aparece siendo conducido por Pelle, como en el cuento del flautista de Hamelin, a través de un sendero de flores amarillas.

Figura 14. *Bella besando la nariz del oso*. Del cuento “La gloriosa aventura de Bella” del ilustrador sueco John Bauer ¹(1912).



-
1. Bauer tuvo una fuerte influencia del estilo romántico nacionalista que estaba en boga a fines del siglo XIX, y también por el renacimiento italiano y la cultura sami, lo que refuerza el contexto de la película y refleja una importante labor de documentación por parte del equipo de dirección artística para reforzar con todos los detalles la narración.

En el cuadro que encabeza la habitación de Dani subyacen las formas de pensamiento de los relatos míticos tradicionales. En *La Bella y la Bestia* advertimos que la aventura de Bella entraña, además del encomio de la abnegación, la generosidad, la compasión y la modestia femeninas, el sometimiento al varón –sea éste el padre o el marido–, la valoración de la racionalidad y los valores espirituales y afectivos por encima de todo lo relacionado con el cuerpo y el placer, así como la aceptación del matrimonio por conveniencia tan típico en la época para las jóvenes pertenecientes a la burguesía, el cual casi infaliblemente implicaba casarse con un hombre físicamente desagradable y mayor, pero de solventes medios económicos y, si era posible, perteneciente a una clase superior (la poetizada y aristocrática Bestia del cuento). De esta manera, si el mal era castigado por la justicia divina, no tenía importancia padecer miserias y humillaciones, porque un día hipotético y lejano, quienes habían sufrido gozarán de venturas sin fin, pero las penalidades tenían que ser de lo más desagradable, y en realidad lo eran, para que se justificara semejante retribución (Iglesias, 2006).

Dani no es otra que la representación de la Bella con su corona, en este caso floral, y Christian, el oso del que se despidе. Su destino está prescrito y la ilustración (Figura 15) que así lo vaticina es observada por el propio Christian, en un plano subjetivo, en el momento anterior a la cópula.

Figura 15. Ilustración premonitoria en *Midsommar*



El oso en la mitología nórdica representaba al Dios Odín. Los guerreros vikingos Berserkers eran conocidos por ir apenas vestidos con pieles de oso. Llevaban además imponentes máscaras de oso para demostrar máxima ferocidad en la batalla. Este animal era valorado en la cultura vikinga, tanto por su fuerza como por su piel. Los vikingos consideraban al oso un poderoso aliado y protector, y su imagen se utilizaba a menudo en el arte y la iconografía para representar la fuerza y el valor en la batalla. El oso representa la capacidad de regular la propia vida, especialmente la vida emocional. El poder del oso reside en su capacidad de moverse en ciclos. Regula la propia vida emocional pudiendo presentar la dualidad entre la violencia y la generosidad al mismo tiempo.

El macho suele fecundar a la hembra cuando está a punto de iniciarse la hibernación, pero de una manera prodigiosa, el óvulo y el espermatozoide no se unen de inmediato. Hacia el final de la hibernación, los osos nacidos en primavera cuando la madre empieza a despertar de la hibernación justo a tiempo para cuidar y enseñar a sus crías. No sólo porque sale de hibernación como si surgiese de la muerte, sino por el hecho de despertar con sus nuevas crías, este animal constituye una profunda metáfora de la vida, del regreso y el desarrollo de algo que parecía estar muerto. Por ello Christian es revestido con la piel de oso, una vez fecundada a Maya, para dotarlo de la fuerza necesaria para cumplir su misión y ser sacrificado.

Tras la coronación como reina de mayo, Dani es felicitada y acompañada por la comunidad que tiene las emociones como algo colectivo, pero en un nuevo giro, también lo será por su padres y hermana, que están incorporados a la corte. Todo ello potenciado por las sustancias alucinógenas que vehiculan toda la ceremonia, que además refuerzan la unión con la naturaleza, fusionándose con ella.

Otra faceta importante que determina aspectos simbólicos del discurso son las runas o formas de escritura utilizadas por el antiguo alfabeto vikingo. Sirven de elementos referenciales inconscientes e indica-

tivos de acciones narrativas que están sucediendo o van a suceder. Y la película posee una profunda y fuerte carga simbólica en este sentido.

Figura 16. *Las Runas*. Futhark Antiguo o alfabeto rúnico vikingo.



A l f a b e t o r ú n i c o							
h	n	i	j	ae	p	z	s
t	b	e	m	l	ng	d	o

Véase por ejemplo el dibujo que Pelle regala a Dani en el día de su cumpleaños. En él, la muestra con la blusa con el dibujo de las runas que llevará al final, cuyo significado supone el final de la pena (Figura 17); en definitiva, la renovación y el cambio de paradigma simbólico al que se ha enfrentado la protagonista.

Figura 17. Runas y vestuario en *Midsommar*



O el caso de la escena de fecundación por parte de Christian ataviado con otra blusa balanza (en ambos casos el color simbólico de la pureza), con el bordado en azul de una flecha hacia arriba es la T en honor del dios Tyr, es el dios de la guerra (Figura 18). La Z Algiz significa protección, comúnmente es asociada con Heimdall, considerado un dios protector y vigía de los dioses.

Figura 18. Simbolismo y puesta en escena en *Midsommar*



Va a ser inmolado como ofrenda de la comunidad a los dioses. Para ello será sometido a un proceso de enajenación con drogas para evitar sufrimientos, aunque no tenga la capacidad de reacción cuando sepa de su inminente sacrificio. Y será a través de Maya representando a las antiguas valquirias que simbolizaban las deidades menores femeninas elegidas personalmente por Odín, con la tarea de seleccionar a los guerreros que llevarán al Valhalla entre los héroes caídos en batalla. Allí los atendían sirviéndoles hidromiel. Las valquirias debían ser vírgenes y eran comandadas por la diosa Freyja.

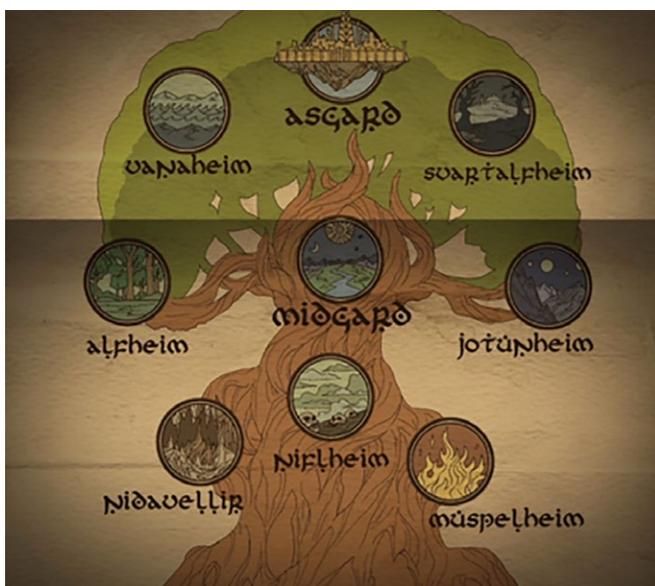
Maya representa a una de ellas, y aquí desea ser fecundada por Christian, al que elige desde su llegada, llevando a cabo ciertos rituales. Le suministran psicotrópicos para llevar a cabo el proceso de fecundación, lo

que hace pensar en las palabras que al inicio le ha dicho Pelle. Le pone flores bajo su cama, agrega vello íntimo a la tarta -separada en la cocina por ella-, e incorpora sangre menstrual a la bebida que es la única con una coloración anaranjada, rojiza.

Significativa también puede ser la runa que aparece tatuada en la planta del pie de George representado por la runa Dagas, que habla sobre la luz del conocimiento, cuestión por la que va a morir al intentar obtener fotografías con su móvil del libro sagrado para adelantarse en su tesis doctoral en sus estudios de Antropología a los demás -siendo este el motivo esencial del viaje del grupo de amigos-, sin autorización.

El círculo se cierra con otro símbolo sagrado para la cultura vikinga que como para el resto de las tradiciones viene simbolizada por la numerología y va a determinar los ciclos vitales de la comunidad, a los que Dani está siendo integrada. El número nueve es el más importante en este caso.

Figura 19. Yggdrasil



El Yggdrasil (Figura 19), que es el árbol de la vida en la mitología nórdica, mantiene unidos los 9 mundos donde habitan distintos tipos de seres, representan a la cosmología nórdica: Helheim, Svartálfaheim, Niflheim, Jötunheim, Midgard, Vanaheim, Alfheim, Asgard y Muspelheim.

Cada nueve años, los suecos se reunían en el Templo de Upsala y durante nueve días festejaban y sacrificaban seres humanos y bestias según el cronista Adán de Bremen. El número 9, representa la transformación y el renacimiento y la utilización simbólica del mismo presentaba la capacidad de trascender y superar cualquier obstáculo, de ahí la presencia permanente a lo largo de toda la película, además representa a Odín, padre de los dioses nórdicos. Existe una repetición constante del número 9: el festival de 9 días que se celebra cada 90 años -la niñez hasta los 18 años, 38 es el peregrinaje, relativo al verano; los 54, la edad adulta, de trabajo; y hasta los 72 son mentores; 9 sacrificios que se ofrecen a los dioses...

La sexta y última secuencia del tapiz, supone el proceso final de renovación de Dani; ha sido coronada como la reina del festival de mayo, se ha incorporado a una sociedad que la apoya, se siente querida y aceptada y a pesar del dolor que le supone la muerte física y simbólica de Christian, resurge de sus cenizas. Se siente arraigada finalmente al lugar lo que se representa con esa visión subjetiva de sus pies enraizados, superando sus traumas y su dolor. Metafóricamente no se trata de otra cuestión que su despertar espiritual y de la autoafirmación femenina. Finalmente es capaz de sonreír (Figura 20).

Figura 20. Dani coronada en *Midsommar*.



4. Conclusiones

Esta película, en definitiva, presenta una metáfora sobre el despertar espiritual y la autoafirmación femenina. Una deconstrucción terrorífica de los rituales frente a la cultura contemporánea tan absorta en su individualidad. La disolución de la individualidad desde la apropiación comunal de las emociones. Se aleja de la tradición en los sacrificios humanos, inspirándose en diferentes religiones.

Los principios matemáticos en los que establece la construcción formal han quedado reflejados y validados en el primer apartado de esta investigación, asimismo confrontados con las representaciones metafó-

ricas y simbólicas. Todo ello, reflejan una profunda estructura en cuanto a sus urdimbres y documentación, con la finalidad de presentar una película con una carga de profundidad y reiteración que avala los principios narrativos de los que parte.

La película ha sido clasificada como una muestra representativa del llamado *folk horror*, pues en ella se dan cita los cuatro elementos constitutivos de este subgénero del cine de terror que Adam Scovell sintetizó: “el paisaje (que tiene efectos patentes sobre la identidad social y moral de sus habitantes), el aislamiento de los protagonistas o de sus comunidades, un sistema de creencias y una moral divergentes [con respecto a la asumida como “normal” por los protagonistas] (por tanto, el folclore, la superstición o ciertas formas peculiares de religiosidad) y un acontecimiento en el que la trama culmina y que une estos tres elementos (normalmente, un sacrificio humano)” mediante los que el *folk horror* hace aflorar (y enfrentar a su espectador con) una serie de elementos que habían sido reprimidos en nuestra sociedad civilizada (Scovell, 2017: 17-18).

Y, por otra parte, la lucha por el sentimiento, la emoción colectiva en pro de establecer un lugar a los desheredados, en este caso a la protagonista, Dani, a través de la superación del dolor individual. Una crítica igualmente, al mundo contemporáneo tan anclado en su individualidad.

Capítulo 8.

La solidez de la mitología: texto y contexto de *Irati*, de Paul Urkijo Alijo

Ander Goikoetxea Pérez

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Este estudio profundiza en el universo imaginario presentado en la película *Irati* (2022), dirigida por Paul Urkijo Alijo, con el propósito de establecer conexiones con la realidad factual. A lo largo de su evolución, el género cinematográfico de fantasía ha sido una fuente continua de imaginación, creatividad y expresión artística. A través del análisis del contenido y de enfoques textuales basados en el lenguaje cinematográfico y artístico, buscamos comprender el discurso utilizado en la película para narrar su historia. Una historia que se encuentra estrechamente vinculada al espectador, ya que la amenaza fantástica yuxtapone la amenaza real: texto y contexto. De esta manera, el cine fantástico, como un texto significativo y una expresión cultural, revela la apropiación y elaboración de discursos sociales que están surgiendo en diversas esferas en la actualidad. *Irati* explora las preocupaciones contemporáneas de la sociedad, donde la interacción entre ambos mundos (el fáctico y el real) es inevitable.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 2. DEL TEXTO. 3. SIGNIFICADO Y CONTEXTO

1. Introducción

Sabemos que el contexto de una película abarca todos los elementos que influyen en su producción, contenido y recepción. Esto incluye aspectos como el momento histórico en el que se realizó, las circunstan-

cias sociales, políticas y culturales del momento, así como los antecedentes del director, actores y otros miembros del equipo de producción.

El cine es un arte hecho en su período, por lo que debe adaptarse tanto al contexto temporal como a la mentalidad del público. Las investigaciones realizadas coinciden principalmente, además de analizar los textos filmicos, en destacar la importancia del contexto en el que estas películas surgieron. Pierre Sorlin comparte esta perspectiva al afirmar: “La película está íntimamente penetrada por las preocupaciones, las tendencias y las aspiraciones de la época” (Sorlin, 1980: 42). En consonancia con Marc Ferro (1995), el cine revela la esencia de una sociedad en un momento determinado: en un momento determinado: es a través de la pantalla donde se manifiestan las realidades ocultas y los matices de una época.

El contexto histórico puede influir en la temática y el mensaje de la película, así como en la forma en que se retratan ciertos eventos o personajes. Además, el contexto social y político puede también influir en la producción cinematográfica, limitando, por ejemplo, la libertad creativa de los cineastas a través de la censura gubernamental, la presión de grupos de interés o las tendencias culturales dominantes.

De igual manera, el contexto personal del director y otros miembros del equipo puede influir en la visión y el enfoque de la película; las experiencias personales, creencias y valores de los cineastas pueden también reflejarse en la narrativa, los personajes y los temas del film.

El contexto de una película abarca una amplia variedad de factores que influyen en su creación y recepción, y comprender estos elementos puede enriquecer nuestra comprensión y apreciación de la obra cinematográfica. Sin embargo, es un error iniciar el análisis filmico centrándose únicamente en el contexto, ya que lo verdaderamente interesante en este campo es el texto en sí mismo. Al comprender el texto, se adquieren las herramientas necesarias para comprender el contexto de manera más profunda. En este sentido, Zunzunegui (2007: 55) destaca la importancia de evitar el “fetichismo del contexto”, ya que la obra en sí misma contiene esas influencias contextuales. Cada película orienta

al espectador y le proporciona indicaciones sobre qué contexto es relevante y debe ser evocado y reconstruido para entenderla correctamente. Además, las películas surgen en un contexto histórico y social¹.

Luego, las películas surgen en un contexto histórico y social; mediante este estudio de caso queremos saber si el cine de fantasía también se suma o, por el contrario, se ha mantenido fuera de contexto.

No obstante, es importante destacar que al analizar el texto de una película podemos descubrir también la impronta del intérprete, que se basa en una realidad y conocimiento cultural determinado siendo preciso “tomar las debidas precauciones para que no se prolongue más de la cuenta y llegue a nublar el entendimiento” (Canga Sosa y González Hortigüela, 2022: 294). La destreza del analista radica en las herramientas que utiliza y en cómo las emplea para explorar los aspectos que desea del film. Considerando estas explicaciones, se puede observar que la investigación se ha abordado desde una perspectiva estructuralista. Zumalde explica claramente la forma de actuar del estructuralismo:

El estructuralismo erige su protocolo analítico: fragmenta el discurso hasta dar con sus unidades constitutivas; y analiza las reglas de asociación —de afinidad o no— que ponen en relación esas unidades. En definitiva, saca a plena luz el proceso por el cual los textos producen sentido, explica por qué vías el sentido es posible, *rehace* —en términos generativos, no genéticos— *el camino del sentido* (Zumalde, 2006: 203).

La investigación se llevó a cabo mediante el análisis textual de *Irati*, dirigida por Paul Urkijo Alijo, uno de los directores de cine de fantasía más relevantes de la época a nivel estatal y estrenada el 9 de octubre del 2022 en el Festival de Cine de Sitges. Por lo tanto, nuestro trabajo consiste en describir cómo la disposición específica de los indicadores —imágenes y sonidos— guía al espectador hacia significados determinados. Cada película tiene su propia trayectoria, lo que representa tanto

1. Esto se refiere a lo que los semiólogos llaman “el contexto pertinente de la interpretación”. (Zunzunegui, 2007: 55).

su grandeza como su desafío. Consideramos las características innovadoras desde una perspectiva cinematográfica, narrativa y temática. Sin embargo, a medida que la película construye sus propios códigos dentro del discurso, también genera su propia codificación. Es importante destacar que el análisis no se basa únicamente en el conocimiento, sino también en la capacidad de investigar el proceso primario del texto. Por lo tanto, requiere argumentación, reflexión e imaginación (Gómez Tarín, 2010: 7). Al prestar atención a los textos, podemos comprender las obras, ya que los mecanismos de creación de sentido son tan estructurantes como las formas que les otorgan las representaciones sensibles.

2. Del texto

Irati no se enfoca en la historia del País Vasco ni en la mitología vasca, sino que relata una historia de amor por la naturaleza, empleando elementos de mitologías, historias, aventuras y enfrentamientos con espadas afiladas entre familias legendarias. Ambientada en el siglo VIII, la película establece una clara distinción entre los valores de las sociedades antiguas y los del nuevo orden mundial.

Si el mito es un relato de orígenes, entonces los créditos son el origen de la película. Por lo tanto, los créditos iniciales de las películas no son solo informativos, sino que constituyen su propia base. *Irati* demuestra el poder de los comienzos en los textos fílmicos, representando de alguna manera la esencia de lo que se desarrollará. A través de sus créditos iniciales, *Irati* presenta la confrontación entre dos civilizaciones opuestas: el antiguo y el nuevo mundo.

Mediante un *travelling*, se nos presentan las pinturas rupestres de una cueva, evocando los orígenes de la humanidad. Luego, Eneko Semenoiz, hijo del conde de Bigorre, se prepara para la batalla siguiendo los ritos ancestrales. Se trata de la batalla de Roncesvalles, en el año 778, donde, según los registros más confiables, los vascones vencieron a los francos en el alto de Ibañeta, después de que el ejército de Carlomagno incen-

diara Pamplona. Esta cruzada ha inspirado numerosas narraciones, leyendas, versos y canciones a lo largo de los siglos, principalmente debido a la muerte en esa batalla de Roldán —conocido como Roland en francés, Errolan en euskera y Rotland en occitano—, quien era el comandante histórico de los francos y, según la leyenda, sobrino de Carlomagno.

No es coincidencia que el autor haya elegido narrar la historia a partir de la batalla de Roncesvalles, ya que el texto contrapone constantemente el nuevo y el viejo orden. Carlomagno es un personaje histórico ideal para representar el nuevo orden, siendo considerado el “padre de Europa” debido a las reformas que implementó en diversos ámbitos, especialmente en los administrativos y militares (Simons, 1968). Estas reformas consolidaron el nuevo orden de su época, conocido hoy como feudalismo. Aunque no se puede atribuir la invención del feudalismo a una sola persona, figuras históricas como Carlomagno, sus sucesores en el Imperio Carolingio, y los reyes y señores feudales de la época desempeñaron un papel crucial en el desarrollo y la consolidación de este sistema en Europa occidental durante la Edad Media. Desde entonces su legado ha perdurado a lo largo de los siglos como uno de los dirigentes más importantes de su época.

Ante el asedio del ejército franco, el líder del valle recurre a Mari, la diosa ancestral, en busca de ayuda. A cambio de su vida, derrota al enemigo gracias a un pacto de sangre, no sin antes obligar a su hijo Eneko a prometer que protegerá y liderará a su pueblo en la nueva era. Por eso, el comienzo de la historia es de gran importancia, ya que resume lo que se explorará más adelante y establece las claves de la trama. En esos primeros minutos, se proporciona al espectador la semilla de la que florecerá la narrativa.

La película presenta dos mundos opuestos en sus creencias y valores: el mundo ancestral y el contemporáneo. Los paganos representan el cosmos ancestral, donde la naturaleza es considerada el tesoro más valioso. En contraste, surge el nuevo mundo con sus distintas facetas. Tanto cristianos como musulmanes están representados por igual y,

aunque adoran a diferentes deidades, comparten un fundamento común: mientras que, para los paganos, lo esencial radica en la naturaleza misma, creyendo en personajes mitológicos estrechamente vinculados con su entorno natural, los cristianos y musulmanes veneran a deidades intangibles, confiando en su destino más allá de esta vida. Estas dos visiones antagónicas se evidencian a lo largo de la película: la riqueza de los paganos está arraigada en la naturaleza, por lo que procuran protegerla tenazmente, mientras que la de los cristianos y musulmanes se manifiesta en forma de oro, por el que lucharán eternamente.

En medio de este conflicto, se sitúa la selva de Irati, el más grande de los Pirineos, es también uno de los mayores y mejor preservados bosques de hayas y abetos en Europa (Caballero, 2019). El bosque emerge como un elemento de vital importancia, encarnando la esencia de ambos mundos: la naturaleza y el oro. Además, esta división entre el mundo antiguo y el contemporáneo se refleja en el lenguaje utilizado. Gracias al trabajo del lingüista Gorka Lazkano, los cristianos y musulmanes, representantes del nuevo orden, emplean palabras en euskera de origen latino, mientras que los paganos, representantes del mundo antiguo, no lo hacen, ya que se consideran puros y no influenciados por las nuevas creencias.

El autor centra la trama en dos personajes principales: Eneko Arista e Irati. El primero, hijo de Eneko Semenoiz, es conocido como el primer rey del Reino de Pamplona —que posteriormente evolucionó hasta constituirse como Reino de Navarra—, lo que lo convierte en un personaje histórico ideal para representar el nuevo orden. Irati, por su parte, es una *lamia*, una figura de la antigua mitología griega con gran importancia también en la mitología vasca. Las *lamias* son criaturas mitad humanas y mitad animales, que suelen encontrarse en ríos y seducen a los humanos, llevándolos a la perdición.

Ocho años después de la batalla inicial, Eneko se embarca en una arriesgada misión para proclamarse rey: recuperar el cuerpo de su difunto padre, enterrado según los ritos paganos junto al tesoro de Carlo-

magno, con el objetivo de enterrarlo junto a su recién fallecido abuelo, Ximeno el Fuerte. Aunque Eneko intenta ser coronado en su pueblo natal, enfrenta numerosos obstáculos, ya que la familia Belasko también aspira al trono. A pesar de haber sido criado en Bigorre según la fe cristiana de los nuevos tiempos, Eneko proviene de un linaje mixto, con un padre pagano y una madre musulmana, lo que genera desconfianza en una comunidad predominantemente cristiana.

Para coronarlo según los ritos católicos, deben exhumar los restos de su padre, pero se encuentran con una sorpresa desagradable que desencadena la trama: ni los restos del padre ni el oro franco están donde debieran estar. Los paganos locales son acusados injustamente de haberlos robado, aunque en realidad poseen las claves para encontrarlos. Estos están en manos de *Mari*, la diosa esencial de la mitología vasca precristiana.

Así, Eneko, para autoproclamarse como monarca, deberá buscar a *Mari*, uniéndose para ello a Irati, una enigmática figura pagana de la zona. A medida que ambos se adentran en la densa y misteriosa selva, descubren que “todo lo que tiene nombre existe”, reflejando la idea de que la naturaleza no solo es real, sino también el origen y esencia misma de la vida. A lo largo del largometraje, se muestra cómo la naturaleza sufre debido a las acciones de una nueva civilización que ha perdido sus raíces, simbolizado a través de la sangre como emblema del dolor infligido al hábitat.

Irati, como *lamia*, encarna la dualidad entre lo civilizado y lo salvaje: cuerpo de mujer y pies de gallina. Este equilibrio se representa a lo largo del filme, por ejemplo, cuando Irati besa por primera vez a Eneko: comienza lamiéndole la cara como lo haría un animal y luego continúa con lo que los humanos consideramos un beso apasionado. Mientras tanto, Eneko, criado en un entorno cristiano pero atraído por las creencias paganas de su padre, experimenta un proceso de maduración moral y emocional a lo largo de la narración. A través de su encuentro en una cueva con seres mitológicos, como *Tartalo*, *Sugaar*, *Mari* y la propia *lamia*, Eneko atraviesa un viaje de autodescubrimiento y madurez.

El refugio subterráneo, adornado con pinturas rupestres que retratan personajes de la mitología vasca, emerge como el punto culminante donde Eneko alcanza la sabiduría esencial para comprender su destino y propósito. La cueva simboliza el origen primordial, y el viaje de Eneko a través de ella marca su renacimiento espiritual y su preparación para enfrentar su realidad con una nueva visión. Eneko renace cuando adquiere los conocimientos necesarios. Ese es el motivo por el cual se ha dotado este santuario con una configuración reminiscente de útero.

Sin embargo, la primera vez que Eneko ve a *Mari*, el futuro rey de Pamplona recurre al rezo, como es costumbre entre los cristianos cuando se enfrentan a lo absolutamente desconocido. *Mari* le advierte que rezar no tiene efecto alguno, al menos en el bosque. En su primer encuentro para intentar obtener tanto el cuerpo de su padre como el tesoro, la diosa le encomienda a Eneko que traiga a los Belasko, refiriéndose a ellos como “los quebrantadores del bosque”. De alguna manera, Eneko logra atraer a los Belasko al corazón del bosque, y es entonces cuando *Mari* se enfurece al verlos. Es significativo que Belasko muera degollado, ya que representa la máxima transgresión en el bosque, que nos proporciona el oxígeno vital para vivir. Belasko es responsable de la deforestación, lucrándose con la venta de madera. Proviene de una familia mucho más cercana a los francos que la familia Ximeno, y su intención es beneficiarse aún más siendo señor del valle, vendiendo madera a los francos. “*Taka-taka Kristo Jainkoa, taka-taka pekatuz libre, taka-taka bota arbola*” —Taca-taca Cristo Dios, taca-taca libre de pecado, taca-taca talar el árbol—, gritan los braceros de Belasko. El nuevo dios les libra de todo pecado para desmenuzar el bosque.

A lo largo del film, el autor utiliza frecuentemente metáforas similares. Por ejemplo, cuando los protagonistas inician su aventura, Eneko, cristiano y portador de los nuevos valores, va a caballo, mientras que Irati siempre va a pie, ya que no considera correcto someter a un ser viviente. Por su parte, el *eguzkilo* cobra una relevancia particular a lo largo de la historia, pues es la planta que utilizan los protagonistas para protegerse de los males. Su nombre científico es *carlina acaulis*, una

planta espinosa similar al cardo que crece en las altas montañas vascas. Se le atribuye la leyenda o creencia de que tiene la capacidad de alejar a los malos espíritus y proteger los hogares vascos. Lamentablemente, el cambio climático y el consumo masivo han obligado a catalogar esta especie como “rara” o “flora amenazada”, estando estrictamente prohibido recolectar *eguzkilo* de su entorno natural. Así, el *eguzkilo* desempeña una doble función: es un *elemento significativo* en la historia, ya que es la planta que los personajes principales deben llevar encima para ahuyentar los males y, además, es un mensaje para el espectador, destacando su estatus de especie amenazada debido a las malas prácticas humanas.

Además, la historia se desarrolla desde una perspectiva de género: Eneko e Irati dependen mutuamente el uno del otro. Ambos se salvan mutuamente en varias ocasiones, tanto en lecciones de vida como en la guerra. Irati no se presenta como una mujer indefensa, sino como una guerrera preparada para luchar hasta la muerte. Del mismo modo, si Eneko necesita a Irati para guiarlo hacia la esencia, Irati necesita que Eneko comprenda dicha naturaleza, ya que pronto será coronado como rey de Pamplona, es decir, como el líder del nuevo mundo, y es crucial que la civilización de ese mundo entienda la verdadera naturaleza de las cosas.

Este tipo de estructuras narrativas tienen otra característica peculiar: cuando el aprendiz alcanza la madurez, el mentor muere, puesto que el protagonista ya no lo necesita. Así, cuando Eneko adquiere todo el conocimiento necesario para comprender la existencia, Irati se desvanece en el agua para no volver nunca más. Sin embargo, Eneko siempre vivirá junto a Irati, ya que una vez coronado, nombra al bosque en honor a ella: *la selva de Irati*.

Después de toda una vida, Eneko decide morir fusionándose completamente con la naturaleza, uniéndose al agua del río que una vez fue el hogar de su eterna amada, Irati. Aunque vivió toda su vida bajo las creencias cristianas, al morir se libera de esas ataduras para reunirse con la esencia

que siempre ha estado presente. Es relevante destacar que la escena final existe en dos versiones, y aunque el contenido no varía, sí difieren en el orden de los acontecimientos: la versión dirigida a la gran pantalla es un pequeño homenaje a los cinéfilos más devotos, ya que solo aquellos que siguen viendo los créditos hasta el final tendrán la oportunidad de presenciársela, lo que refleja un llamado al consumo reflexivo y pausado en contraposición a la vorágine de la era digital. Aquellos que lo visionan desde la butaca pertenecen a ese mundo antiguo que defiende el texto y exhibe sus valores. En cambio, en la versión disponible en las principales plataformas digitales, la escena final precede a los créditos finales. Esto se debe a que, en la era de la tecnología digital y las comunicaciones instantáneas, la sociedad moderna espera respuestas inmediatas.

3. Significado y contexto

Irati concibe el bosque como un lugar ancestral y vital para la vida, existiendo antes de la intervención humana y representando la naturaleza en contraposición al desarrollo de las sociedades. De esta manera, ofrece una interpretación clara y destacada del bosque. Se contrasta el bosque con la civilización, utilizándolo como símbolo de una forma de vida con una visión positiva frente a la dominación opresiva. No es coincidencia que el autor haya seleccionado esta localización con más de 17.000 hectáreas verdes que se conservan en estado casi virgen, ya que es propicio para comunicar el mensaje subyacente. Es un lugar que evoca una imagen afectiva muy fuerte en aquellos espectadores que lo conocen: el asistente sufre cada vez que ve talar un árbol. Además, evita atribuir al bosque un significado negativo, que históricamente ha estado arraigado en la religión cristiana. Esta idea se alinea con la investigación realizada por Zumalde y Castro de Paz (2022) sobre el uso del motivo forestal en el cine vasco y gallego, que concluye que el bosque es un espacio incompatible con las formas de vida urbanas que buscan dominarlo.

Irati anima a explorar el bosque con la meta de construir un futuro más prometedor, uno en el que se busque preservar el planeta de la

degradación provocada por la actividad humana. Este acto se presenta como un proceso psicológico en el que Eneko alcanza la madurez moral y sentimental. Expresar este proceso interno a través de la expresión externa, es decir, capturar el desarrollo psicológico a través de la cámara, es un desafío técnico que se aborda con características formales específicas. En este sentido, el bosque juega un papel fundamental, ya que el movimiento interno se refleja a través de la exploración del bosque, que representa el movimiento externo.

El autor aborda uno de los grandes problemas que enfrenta la humanidad: el devastador impacto ambiental causado por la actividad humana. En los últimos treinta años, el término *cambio climático* se ha arraigado profundamente en el lenguaje social. Desde su primera mención en los medios hasta hoy, la comprensión de este tema ha crecido y evolucionado notablemente. Según la mayoría de la comunidad científica, el problema se está volviendo cada vez más grave. La actividad humana en la última década ha provocado un aumento sin precedentes en la emisión de gases de efecto invernadero y otros productos nocivos en el aire, el suelo y el mar, complicando cada vez más la búsqueda de una solución. Prueba de ello son las conferencias de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, que se celebran anualmente desde 1995 para evaluar el progreso en el tratamiento del calentamiento global.

Para lograr una concienciación colectiva sobre el cambio climático, es fundamental que, además de su cobertura en los medios de comunicación, la información proporcionada sea de alta calidad. Una información de calidad implica contextualizar el asunto y analizar los antecedentes, facilitando una mejor comprensión del problema actual. El cine también es una vía complementaria para la concienciación social, operando a través de sus propios mecanismos. Debido a su enorme influencia social, el cine se destaca como un emisor ideológico de primer nivel. “El lenguaje cinematográfico y la ideología que este recubre hace visible su poder transformador, aglutinador y simbólico en oposición a la rapidez informativa de la televisión” (Iturregui, 2022: 1016). Más allá de lo racional, apela a las emociones, transforma la realidad según sus

intereses, ofrece un discurso ideológicamente definido y permite que el espectador se identifique con el drama que está presenciando (Pelaz y Tomasoni, 2011).

Además, el *leitmotiv* está escrito desde un punto de vista contemporáneo, ya que se explora a través de la perspectiva de género. Esta visión está influenciada por el feminismo del siglo XXI, que ha evolucionado de ser un insulto a convertirse en una identidad de masas (Gorosari Gonzalez, 2021). Es un enfoque inclusivo y abarcador que aspira a forjar una sociedad más equitativa y justa para todos, sin importar su género. Por eso, los dos protagonistas se complementan entre sí y la protagonista femenina no es retratada como alguien indefenso, sino como una combatiente habilidosa. Se trata de nuevo arquetipo de personaje superheróico que está relacionada directamente con el contexto social e histórico, ya que, como apuntan Montañana-Velilla y Martín-Nuñez, “la evolución del superhéroe se relaciona intrínsecamente con la evolución del contexto social al cual pertenece y acompaña” (2023: 53). De esta manera, la transformación del superhéroe está estrechamente vinculada a un enfoque crítico por parte de sus creadores. Esta relación constante entre la época histórica y el desarrollo del superhéroe actúa como un catalizador, permitiendo que los arcos narrativos del superhéroe se formen a partir de experiencias personales y eventos histórico-sociales reconocibles.

Irati demuestra que el cine de fantasía es adecuado para tratar temas trascendentales de la sociedad contemporánea, y la referencia a la mitología resulta especialmente pertinente, ya que los mitos ofrecen enseñanzas universales que se adaptan a diversas culturas y épocas. La obra destaca por mostrar la relación entre fantasía y realidad. A través de *Irati*, el autor apela a la responsabilidad medioambiental, utilizando el poder narrativo del cine para destacar la importancia de preservar nuestro planeta.

Capítulo 9.

Dibujando el *blockbuster*: Autoría y *marvelización* en la adaptación contemporánea del cómic al cine

Jordi Revert

Universitat Jaume I de Castelló

Resumen

El *blockbuster* define, desde su evolución, las principales mutaciones experimentadas por el cine de Hollywood. En las dos últimas décadas se ha transformado la lógica de franquicia al calor de las mitologías del cómic. La aparición exponencial de adaptaciones de cómics de superhéroes ha dado pie a una *marvelización* del *blockbuster*, término que tanto se refiere a una vuelta al lenguaje menos arriesgado como a una modelación de sinergias narrativas y comerciales que lo definen. Este capítulo analizará las líneas maestras de dichas transformaciones y sus consecuencias en la manera de entender el producto estrella de la industria de Hollywood.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN: EL *BLOCKBUSTER* O LA IDENTIDAD DE HOLLYWOOD. 2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DEL *BLOCKBUSTER*. 3. ESTADO ACTUAL DEL *BLOCKBUSTER*. 4. EL CINE DE SUPERHÉROES EN HOLLYWOOD. 5. CONCLUSIONES: *MARVELIZACIÓN* Y *DISNEYFICACIÓN*

El consumo, como espectáculo, contiene la promesa de que el deseo desaparecerá. Los rasgos decepcionantes, brutales y obscenos de ese festival derivan

del hecho de que no puede haber un cuestionamiento del cumplimiento real de su promesa (Dyer, 2002: 25)¹.

A la hora de hablar del estado actual del *blockbuster*, pocas descripciones resultan más útiles que la abordada a partir de *Parque Jurásico* (*Jurassic Park*, Steven Spielberg, 1993) por el teórico Thomas Elsaesser en su ensayo *The Blockbuster: Everything Connects, but Not Everything Goes*. A propósito de una conversación entre Hammond (Richard Attenborough) y Sattler (Laura Dern), el autor señala hasta qué punto en el mundo de hoy todo permanece conectado: “una película, un parque temático, una tienda de juguetes y un juego de ordenador tienen mucho en común: se alimentan los unos a los otros, al tiempo que sacan partido los unos de los otros” (Elsaesser, 2001: 11). Es un diagnóstico que define derivas del *blockbuster* que ya estaban en marcha –y que se acentuarían a partir de ese momento–, al tiempo que funciona como espejo que captura la naturaleza comercial de la película de Spielberg.

Parque Jurásico es uno de los últimos eslabones en la cadena evolutiva del *blockbuster*. Supone una reinención a nivel audiovisual –es el aldabonazo de los efectos digitales– y, al tiempo, anticipa la identidad de un cine que acabará leyéndose sin que el espectador pueda abstraerse de la participación de la obra en ecosistemas capitalistas en los que se interrelacionan narrativas transmediales, juguetes de acción, videojuegos y, como indica el título de la película de Spielberg, parques de atracciones. El presente capítulo explorará el modo en que las adaptaciones de cómics de superhéroes al cine han acabado por secuestrar la identidad del *blockbuster* contemporáneo, desplazando modos de ejecución del cine espectáculo de las anteriores décadas y esclerotizando el lenguaje audiovisual en pos de una simplificación y primacía de la imagen de marca.

1. Todas las traducciones son del autor.

1. Introducción: el *blockbuster* o la identidad de Hollywood

El estudio del *blockbuster* ha ganado prevalencia en los últimos tiempos, sin duda alentado por la multiplicación de películas adscritas a las características asociadas a un término que, pese a todo, sigue sin centrarse con precisión. En un intento por definirlo, McCausland, Morato y Salgado lo asocian a aquellas películas que cuentan con un gran presupuesto de producción, conllevan una serie de sinergias económicas –principalmente, la publicidad– y cuyo objetivo es llevar al mayor público generalista posible a las salas (McCausland, Morato y Salgado, 2022). Es decir, no está tan definido por los resultados económicos –cabe, en este punto, distinguirlo del *sleeper* cinematográfico²–, sino por la magnitud económica y de recursos en su concepción, así como en las estrategias adoptadas para maximizar su rentabilidad. Así lo ratifica Marco Cucco, que afirma que “el primer rasgo distintivo del *blockbuster* es la gran inversión económica implícita” (Cucco, 2009: 217). En otro orden de cosas, Agustín Rubio apunta hacia dos rasgos definitorios que bajan a la misma esencia del texto: la redundancia temático-narrativa y la sofisticación formal, señaladas en un contexto en el que las relaciones entre aparato y espectáculo cinematográfico son ineluctables (Rubio, 2007: 147). Mientras que la mentada redundancia tiene mucho que ver con dinámicas de ensayo-error a través de las cuales Hollywood trata de asegurar sus inversiones –la profusa cantidad de secuelas, *remakes*, precuelas, *reboots* y universos expandidos–, la sofisticación formal resulta un elemento más ambiguo, en tanto que puede relacionarse con un mayor pulimiento del lenguaje cinematográfico –discutible, a la vista del *mainstream* reciente– o a un refinamiento tecnológico –irrefutable, si atendemos a la vertiginosa evolución del cine digital–. Una tercera característica apelaría hacia la tendencia acuciante a una hibridación, asimilación de trazos y estrategias de lenguajes complementarios a la que

-
2. Por *sleeper* se entiende aquella película que acaba siendo un gran éxito de público, pese a que su presupuesto o intenciones no lo anticipaban.

apuntan, focalizándose en las narrativas no lineales de los videojuegos (Loriguillo-López y Sorolla-Romero, 2015). El presente texto, no obstante, se centrará en las principales líneas maestras de la *marvelización* del *blockbuster*, entendida esta como un aplanamiento de la puesta en escena que simplifica la entidad visual de ficciones que, al mismo tiempo, son sometidas a una gran continuidad de multiverso que condiciona sin remedio su identidad.

2. Origen y evolución del *blockbuster*

En origen, el término *blockbuster* hace referencia a un tipo de bomba empleada en la II Guerra Mundial capaz de destruir manzanas enteras de edificios (Kuhn y Westwell, 2012). Su asociación al mundo del espectáculo emerge del mismo contexto bélico, a partir de su uso para la promoción de la película *Bombardero* (*Bombardier*, Richard Wallace y Lambert Hillyer, 1943) en las revistas *Variety* y *Motion Picture Herald* (Hall, 2011: 6), bajo el eslogan “*The block-buster of all action-thrill-service shows!*”. La temática del filme –sobre los esfuerzos de un comandante del ejército por crear una escuela de bombarderos– da pie a un uso publicitario de un término extraído de la jerga armamentística que, progresivamente, tendrá calado en el vocabulario asociado al cine popular. Si bien su primer uso data de los años de la contienda, se aplicará también con carácter retroactivo a pretéritos éxitos de la etapa clásica de Hollywood que encajan en ese modelo, tales como *Lo que el viento se llevó* (*Gone with the Wind*, Victor Fleming, George Cukor y Sam Wood, 1939) o *El mago de Oz* (*The Wizard of Oz*, Victor Fleming y King Vidor, 1939).

Parece claro que, a partir de la época dorada del *studio system*, el *blockbuster* pasa a ceñirse con relativa comodidad a los modos de representación del Hollywood clásico –con todas las excepciones que esta afirmación comporta–, estableciéndose como un modelo transversal que recorre géneros como la épica bíblica –*Los diez mandamientos* (*The Ten Commandments*, Cecil B. DeMille, 1956)–, el musical –*Cantando*

bajo la lluvia (*Singin' in the Rain*, Stanley Donen y Gene Kelly, 1952)–, el *western* –*Duelo al sol* (*Duel in the Sun*, King Vidor, 1956) – o el cine bélico –*Sin novedad en el frente* (*All Quiet on the Western Front*, Lewis Milestone, 1930)–, por nombrar algunos. Sobre esta etapa Bordwell, Staiger y Thompson establecerán una serie de límites formales en su proyecto de definir el clasicismo de Hollywood, el cual se aventuran, en el kilómetro cero de su empresa, a acotar así:

Observaríamos que el cine de Hollywood se ve a sí mismo como constreñido por reglas que establecen límites rigurosos a la innovación individual; que narrar una historia es la preocupación formal básica, que hace que el estudio cinematográfico se asemeje al *scriptorium* de un monasterio [...]; que la unidad es un atributo básico de la forma filmica; que el cine de Hollywood pretende ser *realista* tanto en el sentido aristotélico (fidelidad a lo probable) como en el naturalista (fidelidad al hecho histórico); que el cine de Hollywood intenta disimular su artificio por medio de técnicas de continuidad y una narrativa *invisible*; que la película debe ser comprensible y no debe presentar ambigüedades; y que posee un atractivo emocional que trasciende clases y naciones (Bordwell, Staiger y Thompson, 1997: 3).

Más interesante resulta, en la confluencia del lenguaje cinematográfico y desarrollo tecnológico, el paradigma que acaecerá a finales de los 50 y principios de los 60, periodo en el que la emergencia de la televisión y las transformaciones sociales³ forzarán al cine a exceder sus límites tanto a un nivel técnico –el Cinemascope o la Panavision– como narrativo –modelos clásicos que se revisan y aumentan en su espectacularidad, impelidos por la necesidad de ofrecer más que su competidora doméstica–. Se trata de una época fascinante que da cabida a reinterpretaciones del musical clásico como *West Side Story* (Robert Wise y Jerome Robbins, 1961), ambiciosas épicas bélicas como *El día más lar-*

3. Tom Shone recuerda que, en el momento en que *Lo que el viento se llevó* se estrenó, el 46 por ciento de la población estadounidense iba al cine cada semana, y recalca cómo este hábito se vio erosionado lentamente debido a la televisión y al éxodo hacia los suburbios (Shone, 2004: 30).

go (*The Longest Day*, Ken Annakin, Andrew Marton y Bernhard Wicki, 1962) y superwesterns como *La conquista del Oeste* (*How the West Was Won*, Henry Hathaway, John Ford, George Marshall y Richard Thorpe, 1962). A propósito de esta última tipología –y, sin embargo, aplicable a otros géneros–, Ángel Fernández-Santos hablaba de una etapa de agotamiento en que los estudios recurrían a la grandilocuencia:

El reclamo comercial era, anunciado por todo lo alto, *lo grande*: grandes formatos, gran duración, grandes partituras para engrandecer la banda sonora, grandes repartos, gran aparato de encuadre, grandes presupuestos, acentuación de la grandiosidad de los paisajes y otros muchos pasaportes para la –a veces buena y a veces no– retórica visual (Fernández-Santos, 1987).

La fatiga del modelo clásico de Hollywood daría paso a las primeras grietas del clasicismo y el sistema de estudios, que acabarían desembocando en el Nuevo Hollywood. Siguiendo la estela de McCausland, Morato y Salgado, resulta paradójico que sean *Tiburón* (*Jaws*, Steven Spielberg, 1975) y *La guerra de las galaxias* (*Star Wars: Episode IV – A New Hope*, George Lucas, 1977) las máximas representantes del nuevo paradigma, en tanto que se escurrirían *stricto sensu* de la definición de *blockbuster*, pues ambas partieron de presupuestos menores o proyectos que no significaban una apuesta contundente por parte de sus respectivos estudios –amén de su inspiración en materiales propios de la serie B–. Y, sin embargo, acabaron por convertirse en descomunales éxitos de taquilla que darían forma al *blockbuster* del futuro⁴. A partir de entonces, el elitismo asociado a determinados géneros y su idoneidad para identificarse como superproducciones sería reemplazado por un nuevo escenario en el que géneros como la fantasía o la ciencia-ficción ganarían terreno en la década siguiente. Su preponderancia en los 80 con títulos como *Cazafantasmas* (*Ghostbusters*, Ivan Reitman, 1984) o *Regreso al futuro* (*Back to the Future*, Robert Zemeckis, 1985) también

4. El tercer hito transformador sería *Superman* (Richard Donner, 1978), piedra angular del futuro cine de superhéroes.

vendría dada por una remodelación del público, más joven o directamente familiar. Este público ya no demanda la lógica del colosalismo o la épica de décadas anteriores –el acta de defunción del modelo clásico la levanta *La puerta del cielo* (*Heaven's Gate*, Michael Cimino, 1980), que significaría la bancarrota de la United Artists y, simbólicamente, el final de la era de los grandes estudios–, sino una reconceptualización de temas y tropos en forma de *best-seller* cinematográfico para nuevas sensibilidades, de tono más liviano y, sí, lúdico.

Los 90 verían la revisión de ese nuevo modelo, dominado durante la década por la experimentación con los efectos digitales y por una apuesta palpable por una hipertrofia de la forma y exacerbación de las pasiones. Bajo esos parámetros se actualizan modelos –el *action film* marca Bruckheimer, cada vez más enloquecido, el cine de catástrofes de segunda mitad de los 90, el melodrama corregido y aumentado de películas como *Titanic* (James Cameron, 1997) o *Leyendas de pasión* (*Legends of the Fall*, Edward Zwick, 1994)– y se intensifica la tendencia de exprimir éxitos anteriores mediante secuelas –*El mundo perdido: Jurassic Park* (*The Lost World: Jurassic Park*, Steven Spielberg, 1997) o *Terminator 2: El juicio final* (*Terminator 2, Judgement Day*, 1991)–, precuelas –la nueva trilogía de *Star Wars*– o *remakes* –*Godzilla* (Roland Emmerich, 1998), la reinención que lleva a cabo *Misión Imposible* (*Mission: Impossible*, Brian de Palma, 1996) a partir del original televisivo–. En las décadas de los 2000 y 2010 la intensificación de esas tendencias y la transmigración al cine digital darán como resultado la tendencia del *blockbuster* a: 1) desvincularse progresivamente del peso de la puesta en escena, confiando su trabazón visual a lo digital y adentrándose en una inmaterialidad que lo aleja de la fisicidad asociada al cine anterior –películas cuyos rodajes se cifran en la virtualidad del croma o de la tecnología *mocap*, como *300* (Zack Snyder, 2006) o *Polar Express* (Robert Zemeckis, 2004)–; 2) serializarse, ya no exclusivamente bajo la entidad de la secuela o la precuela, sino al modo folletinesco que permite dilatar sagas mediante, por ejemplo, la división de entregas en partes, priorizando la narración ininterrumpida sobre la economía narrativa –la diferencia de enfoque

que aborda Peter Jackson en la trilogía de *El Hobbit* respecto a la de *El señor de los anillos*, pero caen en esta misma lógica franquicias indisolubles de su fuente literaria, como *Los juegos del hambre*, *Crepúsculo* o *Harry Potter*⁵; y 3) consolidar la ficción, habitualmente a través de la vía de los universos compartidos, antes como un ecosistema en el que habitar, asociado a una marca y a la gratificación de la evasión transmedial, que como un conjunto de textos con el que bregar de manera activa. Este último rasgo será el que nos ocupe de manera más significativa de aquí en adelante.

3. Estado actual del *blockbuster*

Si bien el presente del *blockbuster* es heterogéneo y difícil de reducir a una taxonomía, se puede detectar dos grandes tendencias que mantienen su preponderancia desde finales de la década de los 2000 a nuestros días. Por un lado, la mentada propensión a expansiones y continuidades narrativas dentro de franquicias que apuestan por universos en continuo desarrollo, que ha encontrado en los superhéroes su caballo de batalla. Por otro, el llamado *clever blockbuster*, cuyo peso recae en propuestas que se alejan de la mera experiencia epidérmica para ofrecer obras complejas, tanto en su narrativa como en su puesta en escena, que, sin embargo, no renuncian al espectáculo y que llegan respaldadas por el prestigio de su director. Esta última modalidad ha tenido como principales valedores las figuras de Christopher Nolan y Denis Villeneuve, –cuyos últimos estrenos, *Oppenheimer* (2023) y *Dune: Parte Dos* (*Dune: Part Two*, 2024), demuestran la vigencia del modelo–, pero también se declina en variantes como la representada en Tom Cruise, cuya autoría se define desde su papel como productor, protagonista y, en general, hombre-orquesta en sagas como *Misión Imposible*, en la que pone en

5. Es en estos años cuando Kristine Thompson argumenta que “hoy en día la franquicia es a menudo la estrella” (Thompson, 2007: 6).

valor una deriva más cinética a la vez que reformula herencias del cine de acción y del *slapstick*.

La modalidad que aquí nos ocupa, no obstante, es la primera. El nacimiento de los universos cinematográficos de Marvel y DC, bautizados como MCU (Marvel Cinematic Universe) y DCEU (DC Extended Universe) a finales de la década de los 2000 –el MCU de la mano de *Iron Man* (Jon Favreau, 2008) y el DCEU de la de *El hombre de acero* (*Man of Steel*, Zack Snyder, 2010)– marcó un antes y un después en el devenir del *blockbuster*⁶, en la medida que determinarían su identidad en base a una estrategia empresarial a gran escala en la que primaría la expansión narrativa a través de distintos productos –la secuela, el *spin-off*, el *cross-over*– estructurados en diversas fases extendidas en el tiempo. Las cifras acumuladas de sendos universos, más de 15 años después, son ciertamente abrumadoras. El MCU –aún en desarrollo– suma 32 películas y 23 series y programas de televisión a lo largo de 5 fases, con una recaudación total de cerca de 30 billones de dólares recaudados. Más modestos resultan los resultados del extinto DCEU⁷, que con 15 películas y una serie de televisión suma 6,7 billones de dólares acumulados^{8 9}.

-
6. Antes del nacimiento del DCEU, ambas vertientes del *blockbuster* habían confluído en la exitosa trilogía de *El Caballero Oscuro*, auspiciada por el propio Christopher Nolan.
 7. En el momento de escribir estas líneas, el DCEU se da por concluido tras *Aquaman y el reino perdido* (*Aquaman and the Lost Kingdom*, James Wan, 2023), dando paso a una reconfiguración de estrategia que deja atrás un universo conceptualizado en torno a la figura de Zack Snyder para plantear una nueva reestructuración de adaptaciones y líneas maestras orquestadas por James Gunn (*Kit*, 2023).
 8. Cifras extraídas de la web *The Numbers*, en la que se registra el histórico de recaudaciones de cada universo película por película.
 9. Para un repaso en profundidad de las diferentes líneas creativas adoptadas por ambos universos se recomienda consultar el capítulo “El cine como campo de batalla: la guerra entre DC y Marvel por la hegemonía del cine de superhéroes”, dentro del volumen *Cine y cómic* (Revert, 2023: 191-232).

Las cifras hablan a las claras del dominio del cine de superhéroes en el *mainstream* de Hollywood, aunque una mirada más inquisitiva también dará cuenta de su desgaste, si comparamos los números arrojados en 2018 por películas como *Vengadores: Infinity War* (*Avengers: Infinity War*, Anthony y Joe Russo, 2018) o *Aquaman* (James Wan, 2018) frente a los conseguidos por las recientes *The Marvels* (Nia DaCosta, 2023) o *Aquaman y el reino perdido*. En cualquier caso, y para lo que interesa aquí, es preceptivo establecer ese marco de dominación de las adaptaciones de cómics de superhéroes, fuente preferente de inspiración para esta última evolución del *blockbuster* sobre la que ha primado una estrategia adaptadora de intertextualidad diegética, por seguir la clasificación del profesor Dru Jeffries (2017). Pese a dicha preferencia, Beaty señala que “mientras el cine de superhéroes se ha convertido en el conductor económico de la industria de Hollywood, las ventas de los cómics de superhéroes están alcanzando un nadir histórico” (Beaty, 2016: 318). Esta afirmación apunta a la disociación que han ejercido los universos cinematográficos de sus referentes editoriales: no renuncian, en ningún caso, a sus rasgos esenciales, pero su aproximación al cómic se lleva a cabo desde un prisma mercadotécnico. Dicho de otro modo, el cine de superhéroes toma prestado de los cómics antes personajes que relatos, antes conceptos que desarrollos en profundidad para establecer su propio marco referencial, que ha acabado por trascender la fuente.

4. El cine de superhéroes en Hollywood

Así pues, el superhéroe salta de un medio a otro como marca. Su identidad y su mitología propia se modelan al son de las mutaciones del público que lo consume y del modo en qué es consumido. Schulman arguye que “el fenómeno Marvel ha empujado a Hollywood a una nueva era borracha de franquicias en la que la propiedad intelectual, antes que el poder de las estrellas o la visión de los directores, es la que determina aquello que se hace” (Schulman, 2023). Lomax, por su parte,

subraya que las franquicias “se apropian de la tradicional aplicación del estrellato, género, grandes conceptos e incluso autoría para reconfigurarlos al servicio de extender el valor de las propiedades intelectuales a través de múltiples textos y plataformas mediáticas” (Lomax, 2019). No es casual que ambos autores saquen a colación el problema de una autoría en jaque, pues se trata de una de las cuestiones centrales a la hora de abordar un análisis de la evolución del lenguaje cinematográfico en el seno del *blockbuster*. Efectivamente, el cine de superhéroes ha demostrado, por lo general, una desconsideración por la figura del autor en el clásico sentido propugnado por Andrew Sarris (Sarris, 1970), si bien esta afirmación requiere cierta matización a la luz de las divergentes evoluciones del MCU y el DCEU. En el caso de Disney-MCU, el apeamiento de varios directores por diferencias creativas –Edgar Wright de *Ant-Man* (Peyton Reed, 2015), Scott Derrickson de *Doctor Strange en el multiverso de la locura* (*Doctor Strange in the Multiverse of Madness*, Sam Raimi, 2022)– apunta a un régimen creativo que supedita las sucesivas entregas a una homogeneidad general del tono y pone en el centro a la figura del productor-organizador, aquí encarnada en Kevin Feige¹⁰. El caso de Warner-DC es, probablemente, más interesante, en tanto que desde sus inicios difirió de esa granítica política para dar voz a distintas sensibilidades autorales –con Snyder en el centro, pero con la participación de nombres como David Ayer, Patty Jenkins o James Wan–, antes de rectificar a la luz de los irregulares resultados¹¹ y reconducirse hacia un reinicio del universo en 2024.

-
10. Resulta interesante comprobar hasta qué punto en esta política de Marvel Studios resuenan los ecos del sistema de estudios del Hollywood clásico, con figuras al mando como David O. Selznick o Samuel Goldwyn.
 11. A los que no ha ayudado, desde luego, una errática política de estrenos en los últimos años, en los que a menudo se ha priorizado el lanzamiento directo a VOD.

En cualquier caso, y centrándonos en el caso de Marvel Studios –por resultar el de mayor impacto industrial–, dicha tendencia a la homogeneización del tono ha supuesto un inevitable aplanamiento de la puesta en escena, para consolidar un cine de consumo en el que lo importante es *lo que se cuenta*, y no *cómo se cuenta*. Para McCausland y Salgado (2018), el camino recorrido por la compañía ha supuesto una infantilización de la imagen que encuentra su razón de ser en al menos tres causas. En primer lugar, la compra de Marvel Studios a manos de The Walt Disney Company en 2009, momento en el que los superhéroes de Marvel pasan a ser una marca más del conglomerado. En segundo lugar, la serialización como hoja de ruta, pues las diferentes narrativas que componen el MCU se desplegarán bajo el dictamen de una continuidad en apariencia inagotable, que, de hecho, no solo se circunscribirá al cine, sino también a una ficción televisiva que participará del mismo tono e intenciones. Por último, lo que Salgado llama el *factor Josh Whedon*, refiriéndose al hito aglutinador que supuso *Los Vengadores* (*The Avengers*, Whedon, 2012) y los efectos que tuvo sobre el rumbo narrativo del MCU, pues este pasó de ofrecer películas-presentación que articulaban hábilmente mitologías individuales a películas-evento que sintetizan al máximo narrativas individuales en el seno de un gran espectáculo. Esa deriva desembocó en el relevo orquestal recogido por los hermanos Anthony y Joe Russo a partir de la segunda fase, una deriva que no haría sino acentuar la primacía de la funcionalidad narrativa frente a la complejidad visual. Una estandarización de la manera de contar, en definitiva, que prescindiría progresivamente de los potenciales procesos de significación que se dan en el plano, y entre cuyos rasgos más habituales se encontrarían los siguientes:

- un uso mecánico del plano-contraplano, sin otorgar importancia a la profundidad de campo ni explorar sus posibilidades;
- movimientos fútiles de la cámara que no responden a otra directriz que imprimir sensación de movimiento donde no la hay –por ejemplo, en escenas de diálogo–;

- un montaje de carácter meramente utilitario, sin riesgos expresivos ni, por lo general, asociaciones entre planos;
- una ingeniería digital que ha pasado de la necesidad –en la representación de los superpoderes o en el aspecto de los propios superhéroes– a la omnipresencia como pretexto para el abaratamiento presupuestario –el uso indiscriminado de escenarios virtuales en series como *Loki* (Michael Waldron, Disney+: 2021)–;
- un diseño de producción que, por lo general, carece de matices de un título a otro, haciendo visualmente indistinguibles diferentes entregas de la franquicia;

Por otro lado, resultan cuanto menos reseñables los esfuerzos aislados que se encuentran, sobre todo en los primeros pasos de ese MCU, por proponer fugas visuales que mantengan un cierto diálogo con los cómics originales, a saber, una articulación cohesionadora de recursos como el plano-secuencia –la larga escena digital que conecta distintos puntos de la batalla final en *Los Vengadores*–, el *travelling* de 360° –como *staccato* en la reunión de los superhéroes en medio de dicha batalla– o la ralentización de la imagen –el ataque conjunto del grupo al principio de *Vengadores: La era de Ultrón* (*Avengers: Age of Ultron*, Joss Whedon, 2015)–. Pero se trata, por lo general, de esporádicas exploraciones que han tenido menos cabida en el *mainstream* que en adaptaciones urdidas en los márgenes.

5. Conclusiones: marvelización y disneyficación

Al margen de destellos aislados, el estatus de película-evento ha acabado por dejar atrás cualquier problematización de la figura del superhéroe, ahora dispuesta como un avatar más en un continuum folletinesco cuyo principal cometido es seguir manteniendo la atención del público en un contexto transmedial que se expande sin aparente final. Las ramificaciones narrativas que tienen lugar en el ámbito cinematográfico, unidas a los avances de títulos siguientes que se concitan en las

escenas post-créditos del MCU y a las series televisivas y especiales de televisión que rellenan *vacíos* en el gran relato, constituyen ese flujo ininterrumpido de ficción que atraviesa distintos medios. Esto configura uno de los aspectos claves de la marvelización del *blockbuster*, que no es otro que una garantía de consumo permanente, independientemente del contexto en el que el usuario decida consumir. De este parámetro se colige un segundo, el de la referida devaluación de la puesta en escena, derivada de una política corporativa que lima asperezas autorales en pro de una homogeneidad confortable para el consumidor. El tercer y último pilar correspondería a las transformaciones asociadas al fenómeno de la disneyficación, una comprensión última de ese universo común como estrategia para reforzar una visibilidad de las licencias comerciales que generan en paralelo réditos a través de juguetes, videojuegos o atracciones de parques temáticos. Los rendimientos comerciales que los grandes proyectos cinematográficos del *mainstream* obtienen de esos conceptos ya no son, ni mucho menos, complementarios, sino que constituyen una vertiente económica más en el desarrollo de los proyectos. Las sinergias capitalistas han modificado, irremediablemente, las creativas, y el alcance de esas transformaciones llega al mismo modelo de autoría, que queda pervertido en lo que Kidman llama *autoría corporativa*, en sus palabras, “una versión corporativizada y actualizada de la clásica teoría autoral que prioriza la habilidad en la gestión sobre la visión de autor” (Kidman, 2021: 3).

Capítulo 10.

La imagen digital como dispositivo para el engaño: ejemplos en la ficción cinematográfica y televisiva contemporánea

David Gómez López
Universitat Jaume I

Resumen

Ante un nuevo escenario epistemológico en el que las imágenes han dejado de ser garantes de verdad visual para vincularse con la manipulación y la mentira, esta propuesta de análisis explora las marcas o huellas de las que se vale la enunciación fílmica para desvelar una narración no fiable y/o diversos niveles de realidad diegética dentro de un contexto de injerencia tecnológica en la subjetividad del individuo. Se han seleccionado cuatro ejemplos de ficción cinematográfica y televisiva reciente donde se somete a los personajes –y, por extensión, al espectador, que comparte su focalización distorsionada– a algún tipo de *hacking* perceptivo o alteración artificial de los sentidos por medios digitales con el propósito de engañarlos.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN. 1.1. CULTURA VISUAL CONTEMPORÁNEA, (POS)VERDAD Y ESTADO DE SOSPECHA PERMANENTE. 1.2. IMAGEN Y REALIDAD EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL. 2. ANÁLISIS. 2.1. *BLACK MIRROR: LA CIENCIA DE MATAR*. 2.2. *BLOODSHOT*. 2.3. *SPIDER-MAN: LEJOS DE CASA*. 2.4. *MISIÓN IMPOSIBLE: SENTENCIA MORTAL*. 3. CONCLUSIONES. 3.1. EL FALLO TÉCNICO COMO DESVELAMIENTO DEL SIMULACRO. 3.2. *HACKEO PERCEPTIVO Y PARADIGMA (NEURO) TOTALITARIO*

1. Introducción

1.1. Cultura visual contemporánea, (pos)verdad y estado de sospecha permanente

El estado de sospecha permanente conjurado por la contemporaneidad ha producido un debilitamiento del principio de realidad: si *todo* puede ser *falso*, *nada* es *verdad*. Como diagnostica Vives-Ferrándiz Sánchez en sus trabajos sobre posverdad¹ y cultura visual (Vives-Ferrándiz Sánchez, 2021 y 2022), nos encontramos ante un nuevo escenario epistemológico en el que las imágenes —producidas en su mayoría por tecnología digital— han dejado de ser garantes de verdad para vincularse con la manipulación y la mentira. Català Domènech lo formula del siguiente modo: “La imagen contemporánea ha perdido toda relación, ética o epistemológica, con la verdad [...]. Ahora la imagen solo puede mentir” (Català Domènech, 2021: 368). Umberto Eco lo dejó enunciado póstumamente: “Vivimos en la mentira y, si sabes que te mienten, debes vivir instalado en la sospecha” (Eco, 2015: 26). Ruiz de Samaniego (2004) definió al individuo posmoderno como “un sujeto sospechoso” que pone en entredicho la posibilidad de distinguir entre la representación de lo real y lo ficticio, al estar ambas categorías sostenidas por unas mismas estrategias narrativas. Tal y como nos alerta Joan Fontcuberta —“defensor de la duda frente a la credulidad” (Fontcuberta, 2015: 11)—, hoy más que nunca se hace necesario detectar las simplificaciones, las mentiras y las medias verdades subyacentes en la información visual que recibimos y ser capaces de neutralizar sus intereses velados.

Desde el *giro visual* (*pictorial turn*) anticipado por Mitchell (1994) hace tres décadas, nos encontramos en un contexto mediático en el que

1. Nos quedamos con la definición que sugiere Rodríguez Ferrándiz sobre la posverdad: “un fracaso del consenso intersubjetivo” y “una decepcionante transparencia de la mentira” (Rodríguez Ferrándiz, 2018: 211).

la imagen (digital) ha cobrado un protagonismo de primera magnitud. Gombrich, en sus trabajos pioneros sobre la psicología de la representación pictórica (1960, 1982), hablaba de la *evidencia de las imágenes*, llegando a sugerir que el ser humano tiene una cierta “propensión antropológica” hacia los lenguajes visuales² con respecto a otras formas de expresión aparentemente más distanciadas de la realidad como la verbal, y de ahí el origen de la posición central que las imágenes presentan —permítase la aliteración— en el imaginario humano. Zunzunegui (2011), participando en este debate ontológico sobre la verdad de las imágenes en los tiempos del giro visual, considera que la desmaterialización de la imagen digital ha acabado finalmente con la fe que habíamos depositado en la imagen como réplica de nuestro mundo para acabar ejerciendo como mecanismo privilegiado de producción de realidad.

1.2. Imagen y realidad en la era de la Inteligencia Artificial

Como apuntábamos más arriba, la tecnología digital de nuestra época ha producido unas formas de simulación e ilusionismo sin precedentes. Con el advenimiento y desarrollo de *software* que integra Inteligencia Artificial, las posibilidades de adulteración de las imágenes se han multiplicado exponencialmente: *deepfake*, rejuvenecimiento digital, realidad virtual o aumentada/mixta, filtros en redes sociales, renderizaciones fotorrealistas, IA generativa... son herramientas cada vez más extendidas en distintos ámbitos de la cotidianidad, y hoy en día siguen progresando de modo imparable.

Por ejemplo, a partir de los ahora habituales *prompts* o descripciones textuales, la Inteligencia Artificial nos permite entablar conversaciones

-
2. Como sostienen Zunzunegui y Zumalde (2019), la ilusión referencial producida por los lenguajes visuales siempre será más efectiva o rentable en términos de semejanza o verosimilitud que la generada por otros lenguajes como el verbal, al menos dentro de nuestro marco cultural.

con asistentes virtuales (*chatbots*) como ChatGPT o Copilot; crear música, letra y voz (por ejemplo, Suno AI, Sonauto); y, especialmente para el tema que nos ocupa, emplear generadores de imágenes como Dall-E, Gemini, Firefly, Midjourney, etc. También existen otras opciones de IA generativa para restaurar fotografías antiguas (Generative Fill), convertir fotos en vídeos (Vlogger), y así prácticamente *ad infinitum*. Ilustrado con cifras: según un estudio del portal Everypixel Journal³, la Inteligencia Artificial produjo tantas imágenes en 2023 como las tomadas por las cámaras de fotos en sus primeros 150 años. Esta tecnología ha dado lugar a aplicaciones con consecuencias en la vida real: el exitoso cantante Bad Bunny ha sido suplantado con un tema *fake* (*NostalgIA*) generado digitalmente sin su autorización por un usuario de TikTok, más reproducido que otros temas oficiales del artista; Lola Flores —fallecida en 1995— “resucitada” vía *deepfake* anunciando una marca de cerveza en una campaña publicitaria que batió récords de difusión en España; o las imágenes virales del Papa Francisco vestido con un sofisticado abrigo de alta costura en un desfile, o con chaleco antibalas y armado con un rifle automático (Figura 1). Corolario: no creas todo lo que veas ni todo lo que oigas.

3. Disponible en: <https://journal.everypixel.com/ai-image-statistics>.

Figura 1. Imágenes virales generadas por inteligencia artificial.



Esta utilización discursiva de la imagen digital —*presente* y al mismo tiempo *ausente*— compone un contexto en el que el espectador del audiovisual está acostumbrado a la (posible) artificialidad de las imágenes. Por supuesto, las posibilidades de mentir con fotomontajes o recursos de edición gráfica ya existían con anterioridad, pero la cuestión, como apunta Fontcuberta (2016), no son tanto las nuevas herramientas disponibles, sino cómo la familiaridad y facilidad de la *mentira digital* están educando la conciencia del público. Lo primordial no se halla, pues, en la tecnología digital en sí misma —si bien ha actuado como evidente catalizador—, sino en el creciente escepticismo generalizado por parte de los espectadores; una actitud inédita e irreversible, un salto epistemológico que constata la rescisión del contrato social imperante hasta entonces: el protocolo de confianza ante la imagen, su noción de evidencia fotográfica.

2. Análisis

Esta propuesta de análisis tiene un doble objetivo: por un lado, explorar las marcas o huellas de las que se vale la enunciación fílmica para

desvelar una narración no fiable y/o diversos niveles de realidad diégetica en un contexto de (hiper)injerencia tecnológica; y, por otro, si el posible cambio de paradigma perceptivo de los individuos con respecto a las imágenes puede llevar a replantear la posición del espectador ante el texto fílmico. Se han seleccionado cuatro ejemplos de ficción cinematográfica y televisiva reciente donde los personajes son sometidos a algún tipo de *hackeo* perceptivo o alteración artificial de los sentidos por medios digitales con el propósito de engañarlos —y, por extensión, al espectador, que comparte su focalización distorsionada—, haciéndolos creer que ven o recuerdan algo diferente de lo que realmente están percibiendo o les ha sucedido.

2.1. *Black Mirror: La ciencia de matar*

La ciencia de matar (*Men Against Fire*, Jakob Verbruggen, 2016) es el quinto episodio de la tercera temporada de *Black Mirror* (Charlie Brooker, Channel 4, Netflix: 2011-), serie televisiva de ciencia ficción de tipo especulativo con gran influencia en la cultura popular que explora la vulnerabilidad del individuo frente a los posibles avances de las tecnologías digitales actuales. Casi todos los capítulos —autoconclusivos y con formato de antología— giran en torno a personajes siendo víctimas pasivas de un sistema *hipertecnificado* que lo controla todo y limita su libertad e intimidad, y ante el que no saben cómo recuperar su agencia, privados de horizontes alternativos. Podría decirse que *Black Mirror*, como ficción que no se proyecta hacia un futuro lejano ni escenifica mundos demasiado ajenos, se constituye en *espejo* —cuyo reflejo es *oscuro*, pero no *deformante*— de las sociedades contemporáneas, permitiendo su acercamiento crítico desde los códigos de comprensión que rigen nuestro presente (Pintor, 2023).

En consonancia con el universo narrativo de la serie, *La ciencia de matar* nos sitúa en un escenario distópico pero no muy alejado del nuestro donde a los soldados del ejército se les implanta un dispositivo neuronal de realidad mixta (MASS) que potencia su habilidad y eficacia en el com-

bate —por ejemplo, analizando la técnica y precisión de tiro en tiempo real para mejorar la puntería— y les sirve como apoyo en operaciones estratégicas: consulta y manipulación de mapas virtuales, transmisión de imágenes procedentes de drones, comunicación instantánea con otros compañeros sin necesidad de radio, etc. El episodio se centra en una unidad especial de intervención que pertenece a una organización militar dedicada a luchar contra la amenaza que representan las “cucarachas” (*roaches*), criaturas mutantes muy agresivas e infecciosas —según nos cuentan, daños colaterales de un arma biológica lanzada en una guerra anterior— que ponen en peligro al resto de la población. En el transcurso de una incursión, Stripe (Malachi Kirby), el novato del grupo, se enfrenta por primera vez a las *roaches*, a las que vemos como monstruos humanoides de piel muy pálida, con dientes afilados y sin aparente capacidad para el lenguaje, profiriendo incesantes gruñidos. Abre fuego contra ellos cuando descubre su escondrijo, y apuñala a otro repetidas veces hasta la muerte. Al día siguiente, mientras entrena en el campo de tiro apuntando a dianas con aspecto de *roaches*, su implante comienza a experimentar problemas técnicos (*glitching*) en forma de interferencias que afectan al correcto visionado y calibrado de la interfaz, como artefactos de compresión o bloques de píxeles (Figura 2), haciéndole errar el disparo.

Figura 2. Fotogramas de *Black Mirror: La ciencia de matar*.



Stripe se somete a un examen diagnóstico tanto de su estado físico como del dispositivo neuronal, y no se le detecta ninguna dolencia ni signo de mal funcionamiento. Pero los *glitches* continúan, y en una segunda misión empezará a descubrir la verdad: los implantes del ejército distorsionan la visión de los soldados para que perciban como monstruos a civiles desarmados que la organización considera “enemigos” y los asesinen sin piedad. En el último tercio del relato, Arquette (Michael Kelly), psicólogo militar encargado de la unidad, le explica que su MASS ha sido desprogramado por un virus y por eso puede ver a los miembros de la resistencia con su apariencia humana, lo cual resulta “peligroso”, porque su futuro depende de eliminarlos⁴. Para reforzar su argumento le informa de un dato sorprendente: solo uno de cada cuatro soldados apretaba realmente el gatillo durante la Segunda Guerra Mundial⁵. Y los

-
4. Dado que —afortunadamente— somos una especie empática por naturaleza, se hace imprescindible construir al enemigo deshumanizándolo. La denominación “cucarachas” pone de manifiesto uno de los principios elementales que cumple la propaganda en los conflictos bélicos: el lenguaje como aliado para legitimar los actos de guerra y de violencia. El empleo de términos eugenésicos como “animales”, “bestias” o “seres inferiores” contribuye así a crear una *ficción inmunitaria* (Becerra Mayor, 2018) que alerta de los riesgos que supone la existencia de “los Otros” para la supervivencia de la propia comunidad.
 5. El título en inglés del episodio (*Men Against Fire*) procede del controvertido libro *Men Against Fire: The Problem of Battle Command*, publicado en 1947 y escrito por el general Marshall, cuya tesis principal fue que, contrariamente a la creencia popular, un alto porcentaje (75%) de los soldados que participaron en la —por entonces reciente— Segunda Guerra Mundial nunca habían llegado a disparar sus rifles en combate, ni siquiera bajo una amenaza inmediata; y la mayoría de ellos, cuando lo hacían, apuntaban por encima de la cabeza del enemigo, debido a una reticencia innata al acto de matar. En base a los estudios de Marshall, el ejército instituyó medidas de entrenamiento para romper esta resistencia natural, logrando que los soldados aumentaran sus tasas de disparo a más del 90% durante la Guerra de Vietnam.

que sí disparaban y mataban, volvían a casa traumatizados. Los avances en tecnología bélica y su aplicación en un contexto de guerra habían encontrado solución a este problema haciendo que el enemigo fuera visto directamente como un monstruo (*It's a lot easier to pull the trigger when you're aiming at the boogeyman* [Es mucho más fácil apretar el gatillo cuando estás apuntando al hombre del saco]). Por esta razón, Arquette declara los implantes como el arma militar definitiva, ya que permiten ejecutar las órdenes sin remordimientos (*MASS lets you do it* [MASS te deja hacerlo]).

Ante el rechazo y la incredulidad del joven soldado, Arquette le enseña su vídeo de consentimiento, donde puede observarse a sí mismo aceptando los “términos y condiciones” de la activación del implante y el reseteo de la memoria. Arquette, erigido en psicopático *mad doctor* y Stripe en conejillo de indias, le advierte de que no sólo controla lo que ve, sino que puede mostrarle lo que ha hecho; con el simple gesto de presionar el botón de un mando a distancia, le reproduce en su dispositivo neuronal las imágenes sin adulterar de lo sucedido durante su primera misión: donde antes había monstruos muy desagradables emitiendo gruñidos ininteligibles, ahora aparecen las personas desvalidas y aterrorizadas (Figura 3) a las que Stripe ha asesinado a sangre fría. Incapaz de soportar la escena sin filtros, le ruega que detenga las imágenes. Arquette amenaza entonces con encarcelarlo y torturarlo poniéndole ese *feed* audiovisual en bucle si no accede a la reinstalación de su MASS y al borrado de sus recuerdos más recientes. En el breve epílogo que cierra el episodio veremos a Stripe como un oficial condecorado volviendo a su hogar, una luminosa y confortable vivienda unifamiliar con la mujer de sus sueños esperándole en la puerta; pero la enunciación nos revelará mediante un cambio de plano que en realidad se encuentra frente a una casa destartalada, abandonada y *vacía*.

Figura 3. Fotogramas de *Black Mirror: La ciencia de matar*.



2.2. *Bloodshot*

Bloodshot (Dave Wilson, 2020) comienza con un *establishing shot* en movimiento vertical que desciende a las calles de Mombasa (Kenia) —o al menos así lo indica un rótulo sobreimpreso en la parte inferior derecha del encuadre—, donde está a punto de producirse una operación de rescate. Ray Garrison (Vin Diesel), un experimentado marine de las fuerzas especiales estadounidenses, consigue acabar con los integrantes de una facción terrorista islámica y salvar a las personas que tenía retenidas a la fuerza. Una vez concluida satisfactoriamente la misión, el héroe de guerra se va de vacaciones con su esposa Gina (Talulah Riley). Sin embargo, su reposo es interrumpido de manera abrupta por un grupo de mercenarios dirigido por Martin Axe (Toby Kebbell), un *psycho-killer* que quiere saber cómo se había enterado el ejército de la localización de los rehenes en Mombasa, y para obtener esa información tortura sádicamente a Gina. Puesto que el marine afirma desconocerlo con vehemencia y en repetidas ocasiones, Axe decide matar a su mujer y luego le dispara a él en la cabeza.

Garrison despierta amnésico en las instalaciones de Rising Spirit Technologies, una compañía especializada en el desarrollo de mejoras cibernéticas para militares con discapacidades. El Dr. Emil Harting (Guy Pearce) le explica que su cuerpo fue donado por el ejército de Estados Unidos para participar en el programa experimental “Bloodshot”, y que es el primer sujeto humano que ha sido resucitado con éxito gracias al uso de una nanotecnología revolucionaria, concretamente por medio de la transfusión de unos robots biomecánicos en miniatura —*nanites*, visualizados como una especie de insectos artificiales— que, integrados en su sangre, le dotan de habilidades sobrehumanas, como reparar de modo extremadamente rápido cualquier herida por profunda que sea, ya que son capaces de reaccionar con mucha celeridad ante una lesión grave hasta regenerar por completo los tejidos dañados.

Equipado con sus nuevas habilidades de *supersoldado*, Garrison —ahora convertido en Bloodshot— decide aprovechar esta segunda oportunidad para vengarse del hombre que acabó con su vida y la de su esposa. Rastrea el paradero de Martin Axe y lleva a cabo su ajuste de cuentas ejecutándolo junto a todos sus guardaespaldas. Antes de fallecer, Axe le advierte de que Harting le ha mentido y de que está cometiendo un error, pero Garrison ignora sus palabras. Después de solucionar su gran asunto pendiente, vuelve al centro de rehabilitación para que recarguen sus componentes nanotecnológicos, cuya energía se ha agotado durante la misión. Dicho proceso implica ponerlo a dormir de nuevo en una plataforma de suspensión, y es en este punto donde la película propone un giro significativo que obliga al espectador a replantearse todo lo que ha sucedido hasta entonces.

La cámara se eleva hasta llegar al piso superior del laboratorio para mostrarnos en plano casi cenital al Dr. Harting sobre la superficie transparente donde reposa Garrison tumbado en el nivel inferior, estableciendo —en lo que entendemos como un claro gesto enunciativo— un paralelismo creador-criatura, demiurgo-marioneta. En el siguiente corte de montaje, unas pantallas de ordenador diegetizadas revelan la morfología del medio: el entorno de programación visual de un *softwa-*

re de edición 3D, con menús y submenús que abren listados de modelos (“*hunting knife*”, “*coffee mug*”, “*beer bottle*”, “*machete*”, “*lamp*”, “*alarm clock*”), una librería de texturas (“*aluminum*”, “*rock*”, “*blood spatter*”) para dar a los diferentes elementos su apariencia final, etc. (Figuras 4). Por tanto, descubrimos que la secuencia de apertura en Mombasa y el posterior asesinato de Gina habían tenido lugar en una *simulación* generada mediante una avanzada herramienta de retoque digital que permitía (re)construir a voluntad y con todo lujo de (micro)detalles —el perro, el teléfono, el cuchillo, las salpicaduras de sangre, etc.—, como si fueran *assets*⁶ de un videojuego, un escenario tridimensional increíblemente convincente.

A continuación, el equipo de informáticos supervisado por Harting usa este sofisticado programa de última —e imposible (de momento)— generación para, a través de un *morphing*, sustituir al eliminado Martin Axe por otro socio de la empresa, intercambiando los rostros en una malla poligonal (Figura 4) con el propósito de crear un nuevo culpable al que Bloodshot perseguirá incansablemente hasta matarlo. Efectivamente, Harting había estado utilizando a Garrison como arma para deshacerse de antiguos empleados de la compañía que ponían objeciones a su proyecto experimental, haciéndole creer —en repetidas ocasiones— que buscaba vengarse de la muerte de su esposa (“*I saw her murdered right in front of me. Each time, the murderer was... a different person*” [La vi asesinada justo delante de mí. Cada vez, el asesino era... una persona distinta]); es decir, había modificado digitalmente su memoria implantando recuerdos artificiales —por tanto, falsos— para manipular sus motivaciones y convertirlo en una máquina de matar al servicio del *mad doctor*.

6. Gracias a la *flexibilidad mercurial* del digital (Sánchez, 2013), la memoria se presenta como información codificada en una paleta audiovisual minuciosamente manipulable, meros datos informáticos que podemos remontar a nuestro antojo en una remezcla imposible e infinita.

Figura 4. Fotogramas de *Bloodshot*.



2.3. *Spider-Man: Lejos de casa*

En *Spider-Man: Lejos de casa* (*Spider-Man: Far From Home*, Jon Watts, 2019), Peter Parker (Tom Holland) —cuya iteración del personaje aquí es todavía un estudiante de secundaria— viaja con su clase por Europa. Durante su estancia en Venecia, la ciudad sufre el ataque inesperado de una criatura acuática, un Elemental de Agua, que causa estragos a su alrededor. Un misterioso hombre con superpoderes llamado Quentin Beck (Jake Gyllenhaal) llega para luchar contra el monstruo y lo derrota con ayuda de Peter Parker / Spider-Man. El tal Beck, alias “Mysterio”, afirma venir de una dimensión paralela, otra Tierra entre las muchas que existen en

el Multiverso, y que los Elementales —entes nacidos de agujeros negros y conformados por los elementos primarios: Aire, Agua, Fuego y Tierra— destruyeron su mundo. Ahora esos seres orbitales se están materializando en esta versión de la realidad, y requiere la colaboración de Peter Parker y sus aliados para frenar la invasión que se cierne sobre ellos.

Después de un combate arduo pero exitoso contra un Elemental de Fuego, todavía más exigente que el anterior, los dos héroes celebran la victoria y departen amigablemente tomándose una copa en un concurrido bar de Berlín. El magnífico desempeño de su nuevo compañero ha convencido definitivamente a Parker de que Beck es digno sucesor de Tony Stark / Iron Man, fallecido unos meses atrás, y decide hacerle entrega de algo muy importante que le había legado su mentor y que no se veía capacitado para manejar: las gafas EDITH, un sistema de realidad aumentada, seguridad y defensa con pleno acceso a satélites y redes de comunicación a nivel global. Beck se resiste en un principio, pero acaba aceptando el ofrecimiento. Cuando Parker abandona el establecimiento, convencido de haber hecho lo correcto, se produce una *revealing scene*: el entorno se *despixela* gradualmente, delatando su condición de simulacro (Figura 5). La caída de un manto reticular azulado deja al descubierto que parte del mobiliario, los elementos decorativos de las paredes e, incluso, algunos clientes, no eran reales, sino virtuales. A continuación tiene lugar una secuencia expositiva en la que Beck, subido a la barra del falso local y jaleado por sus compinches, parece contar sus planes al público a modo de villano *jamesbondiano*, desvelando su identidad como diseñador de sistemas holográficos despedido de Stark Industries, el cual ha reclutado a un equipo de ex empleados con la intención de engañar a Peter Parker y hacerse con el control de EDITH (*¿Veis? That wasn't so hard* ["See? No era tan difícil]).

Beck detalla cómo ha utilizado proyectores holográficos muy avanzados para simular los ataques de los Elementales y hacerse pasar por un poderoso guerrero interdimensional que los derrotaba. Los drones camuflados (Figura 5) operaban el funcionamiento interno de los Elementales, y al estar equipados con armamento podían emitir daños

reales, lo que añadía una dimensión física a las ilusiones que hacían la farsa aún más convincente, componiendo espectaculares batallas de un superhéroe *fake* luchando contra monstruos inexistentes. Si a eso le sumamos la construcción narrativa de un origen cósmico y épico — de relativa plausibilidad dentro del universo diegético compartido del MCU (Marvel Cinematic Universe)— que hiciera alarde de su condición superheróica, el fraude orquestado por el impostor Misterio resultaba muy elaborado. Su fin último es emplear la tecnología EDITH para aumentar la escala de sus representaciones y establecerse falazmente como el mayor héroe del planeta (“*I control the truth; Misterio is the truth*” [Yo controlo la verdad. Misterio es la verdad]).

Figura 5. Fotogramas de *Spider-Man: Lejos de casa*.



2.4. Misión imposible: Sentencia mortal

La secuencia que abre *Misión imposible: Sentencia mortal* (*Mission: Impossible – Dead Reckoning*, Christopher McQuarrie, 2023) supone toda una declaración de intenciones con la introducción de una IA como antagonista de la historia. La acción nos ubica en un submarino furtivo ruso que emplea una inteligencia artificial de última generación como apoyo

al sistema de navegación. El sonar⁷ detecta el lanzamiento de un torpedo procedente de otro submarino que ha aparecido de la nada. Aunque el capitán ordena activar las contramedidas y disparar de vuelta, la trayectoria del proyectil enemigo sigue su curso, y los tripulantes se preparan para el impacto... pero no llega a producirse ninguna colisión. De hecho, el misterioso navío se desvanece del monitor como un fantasma (Figura 6). “*It vanished like it was never there*” [Se ha desvanecido como si nunca hubiera estado ahí], describe el encargado del radar. “*Instruments don't lie*” [Los instrumentos no mienten], contradice el segundo al mando. Pero el capitán lo tiene claro: nunca hubo tal embarcación. La IA, consciente de sí misma, había engañado a su propia tripulación manipulando los sensores y bloqueando el instrumental para hacer creer que se enfrentaban a una amenaza real. Como colofón a su despertar homicida, el torpedo que habían lanzado para defenderse da la vuelta de repente y hunde el navío en el fondo del mar. Como en *Juegos de guerra* (*WarGames*, John Badham, 1983), un claro precedente retroanalógico y previrtual, la representación icónica que mostraban las pantallas no eran misiles ni submarinos auténticos, sino un farol, una irrealidad, un ataque simulado que pone en entredicho el estatuto de verdad de los paneles con imágenes infográficas.

Figura 6. Fotogramas de *Misión imposible: Sentencia mortal*.



-
7. Como se sabe, los radares náuticos funcionan emitiendo una frecuencia de ondas electromagnéticas o de impulsos sonoros que detectan la energía que regresa tras chocar y rebotar contra las superficies sólidas, obteniendo de ese modo una “ecolocalización” submarina de cada objeto.

En la siguiente escena, justo después de los títulos de crédito y atravesado por ellos en sus primeros compases, los protagonistas habituales de la saga entran en acción. Ethan Hunt (Tom Cruise) y sus compañeros del IMF (Impossible Mission Force) viajan al Aeropuerto Internacional de Abu Dhabi con el objetivo de encontrar una pieza clave que les sirva para acabar con la IA rebelde —conocida como “*the Entity*”— antes de que caiga en las manos equivocadas. La CIA, que no quiere destruir la Entidad sino controlarla, intenta detenerlos, y emplea un *software* de reconocimiento facial que analiza simultáneamente las cámaras de vigilancia del aeropuerto en busca del escurridizo Ethan Hunt. Una vez identificado su rostro con gran precisión gracias al algoritmo, los agentes de campo lo interceptan, pero cuando el sujeto se da la vuelta es un pasajero italiano con una fisonomía muy diferente (Figura 7). El agente no puede evitar tocarle la cara para asegurarse de que no lleva la máscara característica del universo diegético de *Misión imposible*. En el monitor de quien supervisa el operativo, un fugaz pixelado funciona como transición entre los dos semblantes. Luther (Ving Rhames), conocido como Phineas Phreak por sus excepcionales habilidades como *hacker* desde los inicios de la franquicia, ha contrapiratedo el sistema de seguridad para insertar digitalmente la cara de Ethan Hunt en tiempo real a través de la manipulación informática, confundiendo así a los agentes de la ley que lo persiguen físicamente por los pasillos de la terminal. Por supuesto, la simulación y el engaño necesarios para poder burlar al poder estatal en la contemporaneidad exige un poco de picaresca tecnológica.⁸

-
8. Con unos años de antelación respecto a esta séptima entrega de la franquicia, Sergi Sánchez (2013) ya retrataba a Ethan Hunt como un hombre ubicuo —que huye y se evapora, un cuerpo en perpetuo estado de transformación— concebido desde una mentalidad analógica, por mucho que sus gadgets invoquen la omnipresencia de la tecnología digital: un ser entre dos polos en eterna (re)conciliación.

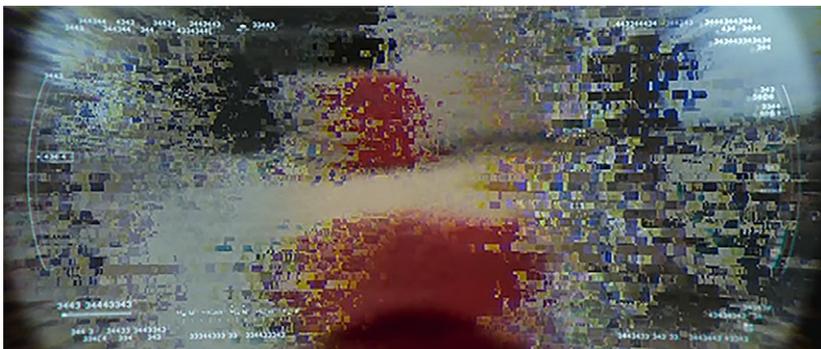
Figura 7. Fotogramas de *Misión imposible: Sentencia mortal*.



3. Conclusiones

3.1. El fallo técnico como desvelamiento del simulacro

Figura 8. Fotograma de *Misión imposible: Sentencia mortal*.



Durante la secuencia del aeropuerto en *Misión imposible: Sentencia mortal* se produce una imagen significativa: cuando Ethan Hunt se encuentra por primera vez con su némesis —una especie de intermediario de la IA rebelde—, el pixelado ocupa todo el encuadre, desintegrando la visión del protagonista pero, a la vez, revelándose ante él; de este modo, la *textura* deviene en *texto*, en significación⁹. Otra textura muy parecida, el *glitch*, actúa como catalizador que acaba provocando la caída de la máscara MASS en *La ciencia de matar*; a Bloodshot, quien está prisionero en la propia pantalla con su mente abismada en una máquina que le implanta recuerdos prostéticos, lo que le alerta de su condición es el *morphing* digital que genera la metamorfosis de un sujeto a otro; y en *Spider-Man: Lejos de casa*, es una retícula holográfica la que devela el engaño perceptivo.

El *glitch*, un concepto de marcado carácter contemporáneo por su naturaleza mutagénica, vuelve tangibles las limitaciones del medio digital en el que se desarrolla. Al igual que las quemaduras, arañazos y deterioro que marcan el carácter material de la imagen fotoquímica, los *glitches* o fallos técnicos señalan la falibilidad de los medios digitales y la fragilidad del flujo de información del que ahora dependemos. La estética del ruido visual, omnipresente en la cultura digital de nuestros tiempos, sugiere una dinámica de desenmascaramiento que funciona como metonimia de la propia retórica del *glitch*: hace que la imagen sea a la vez *opaca* —interrupciones repentinas, pixelación inesperada— y *transparente*, dejando entrever la materialidad subyacente de lo digital y su lógica estructural (Cameron, 2017).

Cabría preguntarse si esta dualidad está relacionada con el concepto de posverdad, cuyos discursos se aprovechan de nuestros puntos ciegos para hacernos creer que *vemos* —y, peor, que *sabemos*— cuando en

9. Aunque los píxeles, tomados de forma individual, son unidades discretas cuyo valor reside en su presencia o ausencia, un grupo de ellos “puede emerger como una forma dotada de investidura semántica” (Gubern, 2017: 102).

muchas ocasiones atravesamos acríticamente las imágenes, y más bien habría que *hackearlas* cuestionando los relatos y las formas visuales del poder (Martín Núñez et al., 2022). En defensa del espectador, el *glitch* y el pixelado —en definitiva, el ruido visual— de las imágenes digitales podrían ser tratados como huellas o marcas de veracidad que testimonian o ponen en duda su legitimidad en contraposición a las “imágenes perfectas” que intenta distribuir el poder (Rodríguez-Serrano et al., 2021; Steyerl, 2014).

3.2. *Hackeo* perceptivo y paradigma (neuro)totalitario

Comenzábamos este capítulo refiriéndonos a la cultura de la sospecha en la era posmoderna. La sociedad del control y de la vigilancia es la —no tan nueva— paranoia contemporánea, una época caracterizada por la visibilidad aparentemente absoluta gracias a las tecnologías digitales, pero con una invisibilidad no menos intensa de sus estructuras y engranajes (Montero, 2019). Esta problemática gestión entre lo visible y lo invisible nos conmina a un simulacro casi constante, como profetizaba Jean Baudrillard: “Todo está desde ahora condenado a la maldición de la pantalla, a la maldición del simulacro” (2000: 134). También desde una perspectiva ontológica, Sergi Sánchez abre la puerta a una cierta *poética del error* —otra vez el *glitch*— en las características morfológicas de la imagen digital, “como si necesitáramos que lo humano se hiciera visible, que se manifestara solo a través del fallo y la inexactitud, lo único que puede romper la invisibilidad a la que aspiran los medios digitales” (2013: 276). Ampliando esta línea de pensamiento, Fernando de Felipe e Iván Gómez refieren que la presencia de *trampantojos digitales* —ilusiones activas, trampas con las que se engaña a nuestros ojos haciéndoles ver lo que no es— satisfacen “una de nuestras más arcanas obsesiones: la de sustituir el mundo real por su simulacro perfecto” (2014: 11). En sus estudios sobre la naturaleza de la imagen digital plantean que la posibilidad misma del simulacro “ha pasado de considerarse una inspiración *mefistofélica* a ser vista como una aspiración estricta-

mente *maquiavélica*" (2014: 186); y merced a la progresiva domesticación tecnológica de las imágenes en movimiento, el arte del *engaño* (de clara raíz *diabólica*¹⁰) ha dejado paso al de la *manipulación* (de clara raíz *política*).

Por ejemplo, *La ciencia de matar* —y también, a su manera, *Bloodshot*— pone de relieve los peligros inherentes a la naturalización de dispositivos tecnológicos convertidos en extensiones del cuerpo humano, prótesis-cíborg que dan acceso a visiones y percepciones que nunca habrían podido experimentar sólo con los sentidos que les proporciona su organismo. Esta *digitalización de la subjetividad* (Sorolla-Romero, 2022; Sorolla-Romero et al., 2021) y sus puntos de vista engañosos suponen una crítica a la excesiva confianza en la tecnología digital como reguladora de la intimidad mental humana, y también a la “letal protección del Estado”, que manipula a los miembros de su ejército para hacerlos más destructivos, víctimas de las artimañas sin escrúpulos de la élite política.

Si Stripe sufría un rebobinado-anagnórisis anticitártico y devastador al confrontarlo con los hechos “sin máscara”, para el caso de *Bloodshot*, el *rewind* supone la amnesia y la vuelta a empezar, como un Sísifo hiperbólico. Esta intervención biopolítica *posfoucaultiana* que resetea y/o modifica la memoria de los protagonistas de *La ciencia de matar* y *Bloodshot* a través de un (re)modelado neurocognitivo, con el infierno amenazante del constante recuerdo traumático como castigo, comportan formas de claudicación ante el poder. Por un lado, el individuo que, como el joven recluta, acepta el proverbial “*terms and conditions*” bajo un *manufactured consent*¹¹ (Herman y Chomsky, 2008),

-
10. Como recuerda Eduardo Subirats: “Al igual que en la leyenda platónica de la caverna [...], el efecto fantástico derivado de la producción de imágenes verosímiles, simulaciones fantasmagóricas y efectos *trompe-l'oeil* ha estado siempre envuelto de un cierto tenor diabólico” (Subirats, 1997: 130).
 11. El “consentimiento manufacturado” o la “fabricación del consentimiento” es un concepto introducido originalmente por el influyente periodista y

y se somete “voluntariamente” a la institución ideológica de poder dominante en ese momento sin apenas posibilidad emancipatoria; y, en contrapartida, el veterano de guerra que consigue derribar la caverna platónica digital por pura obstinación.

En nuestro corpus se han dado cita demiurgos —controladores, omniscientes, inculpadores— que quieren alcanzar una visión panóptica total: *mad doctors* de corte psicopático —Arquette y Harting—, arribistas con ínfulas desmesuradas —el ilusionista holográfico Beck/Mysterio— o, directamente, entes algorítmicos —la Entidad— que practican la *necropolítica* (Pintor, 2023) o *thanatopolitics* (Robb, 2019) en sus pequeños o grandes mundos, articulando el camino hacia un nuevo *paradigma neurototalitario* (Pintor, 2023; Pintor y Fernández, 2023) que no sólo se encarga de alienar al individuo con un propósito instrumental, sino donde los dispositivos de control son y serán admitidos de buena gana por el propio ciudadano; quizás ante la promesa que se suele enunciar en las distopías de nuestro presente: “*For the greater good*” [Por el bien común].

teórico político estadounidense Walter Lippmann a principios de los años veinte del siglo pasado con su obra *Public Opinion*. Se refiere al proceso mediante el cual los medios de comunicación y las élites influyen en la opinión pública para que las personas acepten determinadas políticas o decisiones, a menudo sin cuestionarlas críticamente. En este contexto, “manufacturado” o “fabricado” sugiere que el consentimiento no surge de forma natural ni espontánea, sino que es construido o inducido por intereses externos, fundamentalmente a través de propaganda.

Capítulo 11.

Sentencias mortales. Tom Cruise, Hollywood y el envejecimiento físico y fílmico

Víctor Iturregui-Motiloa

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

El célebre e influyente actor y productor estadounidense Tom Cruise, una de las grandes estrellas de Hollywood desde los años 80 hasta la actualidad, siempre se ha caracterizado por ser el impulsor y el protagonista de las cintas más exitosas y con mejores valores de producción del cine de acción. Este ensayo de corte analítico e interpretativo pretende identificar algunas de las ideas y temas que subyacen a la superficie expresiva y narrativa de esos relatos espectaculares. En especial, pondré el foco sobre la interesante y pertinente dimensión metacinematográfica y alegórica de su filmografía, concretamente en sus películas del siglo XXI y con especial incidencia en sus dos últimos trabajos, *Top Gun: Maverick* y *Misión Imposible: Sentencia mortal*. Más que nunca en su carrera, Cruise reflexiona sobre su propio cuerpo y su estatus como figura cultural, al tiempo que medita, bajo el manto significativo de los géneros cinematográficos, en torno al devenir de Hollywood como industria hegemónica generadora de mitos.

Sumario: 1. LO VIEJO Y LO NUEVO. 2. LAS PARADOJAS DE ZENÓN. 3. LA MISIÓN (IM)POSIBLE DE UN MAVERICK. 4. ETHAN VS LA ENTIDAD. 5. LA TEORÍA DE LA RELATIVIDAD

Tom Cruise [...] está obsesionado por la técnica y por el respeto al espectador, en el sentido de darle un espectáculo de la máxima calidad. En otro orden, yo hago lo mismo. La única diferencia es que yo quiero crear al espectador dudas y sensaciones desagradables, y él le ofrece una visión un poco naif y facilona, pero que mejora a la persona y al mundo. Cruise tiene la mirada americana y canónica, y yo la europea y autocrítica; son tradiciones diferentes, pero la ética es idéntica: ofrecerle lo mejor al espectador.

Esas palabras corresponden al cineasta catalán Albert Serra, y las he extraído de una entrevista concedida al periódico *Ara* (Serra, 2022). Como el lector habrá podido comprobar a estas alturas, y a juzgar por el título del texto que tiene entre sus manos, las páginas que siguen no versarán ni sobre Serra, ni sobre su obra, ni mucho menos sobre sus opiniones cinematográficas. Sí que abordarán un análisis, a caballo entre lo físico, lo puramente filmico y lo mitopoético, del otro personaje en discordia que aparece en el párrafo anterior: el actor y productor estadounidense Tom Cruise. La elección de estas palabras a modo de apertura del ensayo no responde (en puridad, al menos) a una provocación, sino que precisamente buscan tomar como referencia esos puntos de disensión y de encuentro entre los modos de hacer y de ver cine de ambas figuras. Si, como apunta Serra, sus estilos no tienen nada que ver en lo que hace a la forma y a la narrativa, pero a un nivel ético están en el mismo barco, cabe proponer un nexo común entre unas prácticas que consideraríamos experimentales o artísticas y el cine más comercial y espectacular característico de Hollywood. Una de las ideas que voy a defender en este capítulo es que esa oferta de un contenido excelente a los espectadores del cine viene de la mano de una visión comercial y estética que detenta y defiende un modelo y una relación con la audiencia en peligro de extinción. Defensa que, como bien explica Serra en su entrevista, poco tiene que ver con la altura artística de un film o con su público potencial. Y defensa, en vista de la propuesta filmica y narrativa de la filmografía reciente de Cruise, cuya condición de existencia parece ir ligada irremediabilmente a un retorno y a una reflexión crítica y autorreferencial a esas películas “como las de antes”. Lisa y llanamente: Tom Cruise se autoerige como el abanderado de ese cine viejo, de ese *back*

to basics que muchas grandes producciones masivas han descuidado en favor de una reiteración abúlica que ha derivado en un hastío narrativo y formal acrítico de una nostalgia vulgar.

1. Lo viejo y lo nuevo

En estos tiempos que corren, quien no corre, vuela. Y a juzgar por el ejercicio artístico (tan físico como fílmico) que emprendió hace más o menos quince años, la célebre estrella estadounidense se ha afanado por situarse, literal y estéticamente, en una nueva vanguardia popular de la creación audiovisual en Hollywood. Como ya esbozaba anteriormente, sin profundizar en cuestiones teóricas paralelas, la industria estadounidense superó hace tiempo su época de reproductibilidad técnica, la cual ha dejado paso a una era de la recursividad narrativa. Podrá decirse, con toda la razón, que Hollywood siempre ha contado un pequeño ramillete de historias, que se han estrenado bajo el camuflaje de la modulación, la renovación, el revisionismo, las tendencias o la crítica. Al fin y al cabo, si los grandes estudios norteamericanos son los herederos y explotadores culturales de las narraciones míticas clásicas y modernas de Occidente, desde el inicio de los tiempos hasta el fin de los días, como diría Borges, solo “cuatro son las historias” (1974: 1128) que el arte puede relatar: el asedio y defensa de una ciudad, un retorno, una búsqueda y un sacrificio divino. No obstante, desde una fecha reciente y aproximadamente coincidente, que hace confluir a la eclosión de las plataformas con el asentamiento comercial de las mayúsculas sagas de superhéroes, esas cuatro historias han entrado en un bucle de autorreferencia vacua, vana y fatigosa del que, salvo contadas excepciones, se torna difícil extraer un sentido que no sea puramente crematístico.

Quién sabe si Cruise ha leído a Borges o no. Poco importa; lo que sí está claro es que el actor/autor ha sabido aplicar pragmática y materialmente la propuesta final del escritor argentino en aquel breve texto: “durante el tiempo que nos queda seguiremos narrándolas, transformadas” (Borges, 1974). Ya que, quiera reconocerse o no, hay diversas formas de

narrar siempre la misma historia. Y que ese contar de otra manera lo ya contado puede (y hasta debe) plantear si acaso un estatuto crítico que no se vea obligado por ello a descuidar el aspecto lúdico. El caso de Cruise es quizás el más significativo en una industria audiovisual enquistada y oxidada por algoritmos, inteligencias artificiales y públicos domésticos (y hasta domesticados). Con todo, dicho sea de paso, a simple vista poca diferencia habría entre su obra y, por ejemplo, las franquicias de Batman o la enésima y nostálgica secuela/reboot de *Halloween*. Los dos proyectos más recientes de Cruise, en los que centraremos la atención, corresponden, respectivamente, a la primera parte de la séptima y última entrega de los *blockbusters* de acción por excelencia, *Misión imposible*, y a la tardía secuela, 36 años después, del film de culto ochentero e hipermasculino *Top Gun (Ídolos del aire)* (Tony Scott, 1986). Mi intención, en las líneas que siguen, es buscar una respuesta a por qué Tom Cruise corre tanto, tantas veces y en tantas películas. La resolución de esa cuestión brindará, a mi juicio, una interpretación sobre ese otro cine hollywoodiense que, aún consciente de su estancamiento narrativo, al menos intenta no ahogarse y salir a flote. Aunque no lo parezca, está asociado a la conciliación entre el antiguo y el nuevo régimen cinematográfico occidental. El más fuerte, el más rápido y, paradójicamente, el más viejo (y no el más alto precisamente), será quien salve a Hollywood. Y lo hará retornando a ese cine de antes, hecho para verse como se veía antes. Por si no fuese lo suficientemente interesante, esa salvación del cine que Cruise se arroga comporta una salvación de sí mismo. A saber, su instinto de supervivencia, juventud y plenitud física va de la mano, a toda velocidad, de la restauración de un orden, de un cambio de paradigma. Preservarse a uno mismo, como héroe de acción, para preservar la hegemonía cultural del Hollywood clásico. Llevando la argumentación a los ciclos narrativos borgianos, Cruise los amalgama todos en su cruzada personal y colectiva: la *búsqueda* de una imagen modélica, que conlleva un *retorno* fugaz al pasado y un *autosacrificio*, si hace falta, en pos de *defender* el asedio a un orden establecido. Este sujeto cruisiano, un héroe cinematográfico de las mil caras (mil máscaras) que se acerca mucho más que cualquier otro relato pretendidamente heroico o glorio-

so a los postulados de Joseph Campbell en la obra homónima, no anhela un reconocimiento egoísta y solipsista, sino que más bien personifica lo que el filósofo estadounidense denomina “órgano” como parte del cuerpo total de la sociedad (Campbell, 1959: 337). Esto es, su asunción de poder (vital) es un gesto de responsabilidad, digamos, funcional y solidaria (recordemos: *ofrecer lo mejor al espectador*).

2. Las paradojas de Zenón

Antes de entrar en materia, veo conveniente hacer una somera genealogía de las etapas más destacadas en la filmografía de Tom Cruise, sobre todo de las que han contribuido a su actual forma final. A lo largo de esta transformación actoral, Cruise ha experimentado una evolución autoral debida en parte a su toma de consciencia y poder dentro y fuera de las películas, con la que sostiene una particular “política de los actores” (Moulet, 2021). Es decir, cuando decidió empezar a ocuparse de la producción ejecutiva, moldeó y perfiló sus proyectos, dirigidos por profesionales de menor relevancia que él (los ejemplos más destacados son los de Christopher McQuarrie y Joseph Kosinski), pero que se adaptan perfectamente a sus exigencias argumentales y productivas. Del macho patriótico y militar de la época reaganista a un hombre diferente, dolido, dañado del siglo XXI post 11-S, no es descabellado trazar un paralelismo simbólico entre los perfiles psicológicos y antropológicos de sus personajes modelo y el hombre estadounidense empírico del mundo real. En 1999, de la mano de *Magnolia* (Paul Thomas Anderson) y *Eyes Wide Shut* (Stanley Kubrick), se acomete, sin posibilidad de volver atrás, su transfiguración como actor y como personaje público (Peberdy, 2010: 246). Jano bifronte interpretativo que hace las de engarce sofisticado entre el Cruise duro y el Cruise suave, entre su pasado sexy y desenfadado y su futuro serio y comprometido. Sus papeles a partir de aquel punto de inflexión finisecular comportaron una recuperación doble: vuelve a los hombres estrella que se lo dieron todo, pero para recuperar o, mejor dicho, salvar, preservar aquello que imperaba entonces. Cruise es cons-

ciente de que, pese a que no envejezca, el tiempo a su alrededor pasa fulgurante. De modo que eso que no se manifiesta físicamente, en arrugas, piel caída, canas, cojeras, tiene que materializarse de alguna manera, aunque esa sea contextual o subtextual. Por ese motivo, en mayor o menor grado, su cine y sus personajes no dejarán de tratar la temporalidad, la fisicidad y la mortalidad.

Él mismo se arroga la responsabilidad, porque cree que es el más indicado, el salvador de Hollywood, como lo llamó Steven Spielberg¹. Un Spielberg, por cierto, que ya contrató y disfrutó de los servicios de Cruise para salvar, en aquel caso sin crisis ni peligros industriales, al mundo a un tiempo que a su familia en *La guerra de los mundos* (*War of the Worlds*, 2005). Es el último héroe americano, aquel que traspasa el tiempo y el espacio a toda velocidad, con la carrera como marca de la casa. Héroe tan ocupado que *no tiene tiempo para morir* (en la línea del último James Bond en su despedida provisional, aunque el traicionero e incoherente cierre de ese personaje esté en las antípodas de la esencia cruisiana). Un cuerpo que rechaza envejecer, metaforizado en un tipo de cine que se resiste a desaparecer. Una encarnación, casi mesiánica, casi divina, de toda una industria, de toda una forma de entender la imagen y el espectáculo occidental.

Algunos de sus personajes parecen rechazar el paso del testigo, reflejando relaciones problemáticas con la herencia en todos los sentidos. No deja de ser curioso, a ese respecto, el detalle de que a finales de los años 90 comience a trabajar en películas con actores mayores que él y en papeles de aprendiz de maestro. Da la impresión de que se estuviese preparando para tomar la alternativa de esas estrellas de Hollywood que en aquel momento sí asumían que debían hacerse a un lado. Lo más curioso e interesante es que él, llegando a su edad de oro (por edad y por éxito),

1. El cineasta estadounidense declaró literalmente lo siguiente sobre Cruise: “le has salvado el culo a Hollywood y seguramente también a la distribución en salas” (Sharf, 2023).

no está emulando a aquellos mentores o padres filmicos. En *Top Gun: Maverick* (Joseph Kosinski, 2022), a pesar de que el presente ayude al pasado, no parece haber relevo, él sale victorioso siempre, ante todo y ante todos. Tres cuartos de los mismo en *Misión Imposible. Sentencia mortal – Parte 1* (*Mission: Impossible – Dead Reckoning – Part One*, Christopher McQuarrie, 2023), donde, a pesar de estar rodeado de un equipo altamente cualificado, es Ethan Hunt y solo Ethan Hunt —*alter ego* (Blanchot, 2016: 93) por excelencia del actor— quien posibilita lo imposible.

En síntesis, prácticamente toda su carrera, y con especial incidencia en los años 10 y 20 del presente siglo, ha explorado una dimensión metacineematográfica del espectáculo a todas luces hipermoderna, por la cual las películas de Tom Cruise van, en el fondo, sobre Tom Cruise: mecanismo con el que un medio filtra su propia mismidad en la narrativa y la puesta en forma. Películas de género camufladas que en realidad versan sobre la propia figura del actor, de su envejecimiento, y al mismo tiempo del envejecimiento de un cine que tiene que rescatarse (*Misión casi Imposible*). Esta hipótesis nos habilita a embarcarnos en un “trayecto espeleológico” (Zumalde, 2022: 103) hacia las profundidades temáticas de estos textos y su debida interpretación. La vejez física no es sino una máscara, nunca mejor dicho en el caso de la saga de espionaje, de la vejez filmica. De la conquista del espacio (Hollywood) a la conquista del tiempo (la Historia).

3. La misión (im)posible de un *maverick*

Tal y como he venido anunciando, la culminación de la cruzada cruisiana contra la recursividad narrativa de Hollywood se produjo con el estreno de *Top Gun: Maverick* en 2022. En medio del marasmo social, cultural y económico causado por la pandemia del coronavirus apareció, 36 años después, la secuela de un film paradigmático de la acción patriótica y masculina estadounidense. La recuperación, remozada y actualizada a los nuevos tiempos e ideologías dominantes de un emblema de la cultura pop de los 80 coincidió con un éxito comercial y crítico

inesperado². La particularidad de este retorno a la tradición reside paradójicamente en la relativa traición a la original. Es posible enmarcar sin miramientos la película en ese subgénero no clasificado que es la “americanada”. No obstante, y simultáneamente, Cruise y Kosinski imprimen en el tejido del relato una preocupación alegórica, crítica y autoconsciente por el paso del tiempo físico y cinematográfico. *Maverick* diluye la hipermusculación del héroe macho ochentero, en tanto que presenta a un grupo que, aun formado por representantes de una élite física, es más plural, heterogéneo e inclusivo que nunca. Además, el personaje de Cruise, en la línea de sus papeles destacados del siglo XXI, pese a ejercer de férreo e infalible instructor de las nuevas generaciones, presenta inquietudes, sensibilidad y dudas ante la dificultad de la misión. Contra esos obstáculos solo son efectivas la pericia, la determinación, la velocidad, el robarle tiempo al tiempo.

El desarrollo de los créditos de apertura (Figura 1) es muy elocuente. Antes de cualquier título, acreditación o escena, las enormes e imponentes letras de “TOM CRUISE” marcan la pauta. En este punto hay que señalar la incidencia capital y significativa de los paratextos en el metacine hollywoodiense que hemos definido. En la *Top Gun* original aparecen más nombres y la secuencia inicial, donde vemos maniobras en un portaaviones, es muy parecida, por no decir calcado plano a plano. Este inicio correspondería al caramelo nostálgico que pronto va a ir adquiriendo amargor.

2. 1.493 millones de dólares recaudados, un premio Oscar de seis nominaciones posibles y 78% de reseñas favorables en Metacritic.

Figura 1. *Main title shot de Top Gun: Maverick* (Joseph Kosinski, 2022)



Pete Mitchel “Maverick” es el caballo más viejo y machacado del desierto. La premisa, que se materializa en la primera y extensa secuencia (más de diez minutos), es que Maverick, o lo que es lo mismo, Tom Cruise, es mejor y más veloz que todos siendo mayor que todos. El hombre más rápido del planeta, sobre quien el tiempo pasa más lento a través de su cuerpo, es un insubordinado en la cadena militar. Cómo no, la rebeldía del piloto excede la diégesis y se emparenta con la independencia creativa y estética de su autor empírico. Un llanero solitario que vive en una caravana dentro de un hangar, es decir, un hogar provisional e imposible dentro de otro hogar que no está diseñado para que lo habite un ser humano, sino una máquina. El relato dedica numerosas imágenes a ensalzar de manera épica su cuerpo, y lo muestra trabajando con las manos, poniendo a punto objetos y veloces medios de transporte, con especial atención en un arcaico pero impoluto avión de combate que no es

sino la antonomasia de su piloto (Figura 2). Kosinski se atreve incluso a tomar prestado el famoso plano de *Centauros del desierto* (*The Searchers*, John Ford, 1956), el del rechazo social y filmico de John Wayne, en pos de remarcar su figura solitaria y al margen de las normas sociales y militares. No olvidemos, a colación de lo anterior, que la expresión *maverick* se utiliza para referirse a individuos que piensan y actúan independientemente, pero su origen es animal y, con más exactitud, equino. No tiene familia, como muchos héroes a la deriva, pero por lo menos puede regresar a un sitio en el que guarecerse. Esa teleología tan sencilla es la que exige en la misión que se le encomienda: destruir el objetivo, pero volver a casa.

Figura 2. Fotogramas de *Top Gun: Maverick* (Joseph Kosinski, 2022)



Ese objetivo, cuya aniquilación configura la sencilla trama superficial del filme (instruir a unos pilotos para que destruyan una amenaza)

es un enemigo muy particular: en ningún momento se hace referencia al país de origen, pero todo apunta a coordenadas rusas, a juzgar por la localización invernal y los motivos y símbolos rojos de sus trajes y cazas. Junto a ese rival sobrevuela la historia otra némesis abstracta y vigente: la inteligencia artificial que hará que los aviones se manejen solos, sin piloto (anticipo de una jubilación). Pero, por encima de todo lo demás, el villano principal de la historia subyacente en *Maverick* es, como se enuncia literalmente en un diálogo, el tiempo: “no hay tiempo para pensar en el pasado”, sentencia que resume la idea basal de la película y del proyecto de Cruise. Tiempo que es asimismo el del relato cinematográfico, reloj ficticio contra el que el héroe del cine clásico ha peleado una y otra vez con dramática urgencia.

En el fondo, *Top Gun: Maverick* y Tom Cruise son productos generados por y para el presente. El pretérito, que muere literal y simbólicamente con el personaje de Val Kilmer, es un espejismo nostálgico y dañino que es necesario superar. El futuro, que resucita el pasado encarnado en el papel de Miles Teller, hijo del compañero y amigo fallecido en la primera entrega, supone al principio un obstáculo y al final un apoyo regenerativo, ya que, pese a la colaboración entre lo viejo y lo nuevo, son la pericia de Maverick y un oxidado F14 quienes resuelven la trama. Es el ahora, impertérrito y resistente al envejecimiento, quien resulta vencedor.

Top Gun: Maverick, a fin de cuentas, no deja de ser una película muy clásica en todos los sentidos (formal, narrativo, ideológico), pero hay un suplemento que hace que este relato, en 2022, no se tome sencillamente como otra recuperación nostálgica, otro aprovechamiento comercial, haya sido su éxito tan sorprendente como innegable. Esa plusvalía cultural es, evidentemente, un aspecto metacinematográfico posmoderno y revolucionario, el cual revierte ese clasicismo de partida y que únicamente puede ser aprovechado por Cruise en el contexto específico actual y una vez pasado el tiempo.

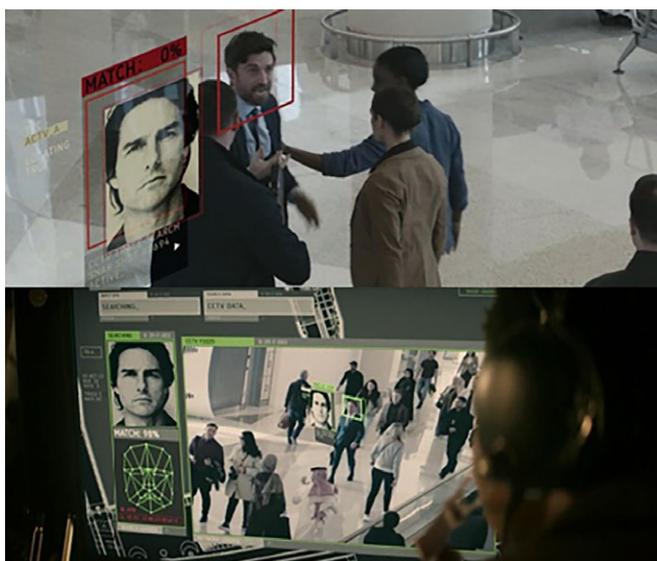
4. Ethan vs La Entidad

En la primera entrega de la saga *Misión imposible* (*Mission: Impossible*, Brian de Palma, 1996), incursión inicial de Tom Cruise como productor ejecutivo, su compañero de reparto Jon Voight tenía 58 años. En *Misión imposible: Sentencia mortal – Parte 1*, Cruise tiene 60. Basta con echar un vistazo a alguna escena compartida entre ambos para entender que esta anécdota biológica, fuera de toda decisión filmica voluntaria, condensa la tesis de este capítulo. A saber, la gran serie cinematográfica contemporánea de acción y aventuras en el escaparate perfecto para desplegar la exhibición, biológica, interpretativa y de valores de producción hiperbólicos de Cruise. En ese sentido, Tom Cruise tiene bastante que ver con actores como Buster Keaton, Douglas Fairbanks, Cary Grant, Charlton Heston, Kirk Douglas o Burt Lancaster. Actores del movimiento, de la velocidad, la acrobacia y la agilidad, cuyas películas tenían un componente performático que en ocasiones primaba sobre el propio argumento del film. La eclosión de Cruise en *Misión Imposible* adquiere sentido si atendemos al *zeitgeist* de la época en la que surge: el fin del viejo milenio y el inicio del nuevo, la batalla entre lo analógico y lo digital, el intersticio del punto de giro audiovisual y tecnológico.

En cada entrega de *Misión Imposible*, Tom Cruise plantea y ejecuta un desafío a su propio cuerpo cada vez más difícil y espectacular que el anterior. Y lo hace sin especialistas, sin efectos, jugándose el tipo. Además, genera toda una expectativa y un acontecimiento alrededor de él, incluso antes de que se estrene la película y los espectadores hayan visto la escena. Los *making of* de los momentos de acción más espectaculares de cada parte hacen del “cómo se hizo” un elemento extradiegético imprescindible. Aunque llegan a romper el misterio y el truco de magia incluso antes de ver la escena definitiva, al ser un contenido promocional “desnudo” que no se integra en el montaje, esos clips son necesarios para reforzar su persona y su personaje. Al lado de esa idea, otra de igual calado: la autoparádica actualización de las máscaras hiperrealistas símbolo de la saga. Me refiero a la escena del aeropuerto en la que Hunt huye de sus enemigos permutando su rostro con el de otros pasajeros a

través de las cámaras de vigilancia (Figura 3)³. De este modo incido en la trascendencia fílmica de su proyecto cinematográfico: la salvación del cine emprendida por el actor hollywoodiense excede los límites internos de la narrativa y dispara sus acciones a la exterioridad cultural. Por ese motivo, la diferencia entre el personaje ficticio y la persona real se diluyen conscientemente.

Figura 3. Fotogramas de *Misión imposible: Sentencia mortal – Parte 1* (Christopher McQuarrie, 2023)



Así las cosas, de entre todos los valiosos elementos, ya mencionados u omitidos, de *Sentencia mortal* debemos parar mientes en el villano y antagonista del relato. Anteriormente hemos visto que en *Maverick* era la temporalidad quien atosigaba al protagonista de modo etéreo, perso-

-
3. Alusión bastante evidente a Miles Fisher, el *instagramer* e imitador oficioso de Cruise que utiliza la tecnología *deep fake*.

nificada en un ejército extranjero indeterminado. Pues bien, en este film también incide lo temporal, pero en esta ocasión el enemigo empírico y explícito es, sin medias tintas, una inteligencia artificial llamada “La Entidad”. Es decir, una de las, para muchos, grandes amenazas del entretenimiento actual, cuya aparición dibuja un futuro de automatismos profesionales y de relatos generados por un ordenador. El enemigo es, a un tiempo, filmico y extrafilmico. La entidad, un agujero negro deglutorio, pretende controlar toda la información del mundo, una tecnología casi divina que se anticipa a los movimientos de los personajes, como si conociese o hubiese escrito del guion de la propia película. Muy ilustrativa del caos provocado por ella es la tétrica escena que acontece en Venecia: una réplica atmosférica y narrativa de la parte de Praga en la primera entrega de la saga. En 1996 y en 2023 muere una persona crucial para Hunt en un puente porque el héroe no llega a tiempo. En *Sentencia mortal*, La Entidad suplanta a sus amigos para confundirle y ralentizar la búsqueda, del mismo modo que la inteligencia artificial aplicada a la imagen se hace pasar por actores, reproduciendo sus voces y sus rostros en cuerpos ajenos en el distópico mundo real que proyecta la industria.

Tanto o más llamativa aún es la solución por la que la inteligencia estadounidense y los agentes secretos optan para enfrentarse a La Entidad y a sus interferencias y manipulaciones: despojarse de toda tecnología digital avanzada y volver a los sistemas de grabación y emisión analógica, como televisores catódicos y satélites obsoletos. A tenor de lo expuesto, queda claro el subtexto metacinematográfico de esta vertiente narrativa: Cruise/Hunt comparten adversario, una inteligencia artificial futurista que busca destruir el *statu quo* del cine/orden mundial. Solo ellos, representantes independientes de lo viejo, pueden competir contra lo nuevo. Téngase en cuenta que el filme caracteriza a Estados Unidos como un ente depredador que ansía controlar el poder del enemigo. Esta operación remarca el cariz alegórico de la obra, en tanto que vincula la atracción de la nación para con La Entidad con el posible coqueteo del cine estadounidense con la IA. Hunt/Cruise es un hombre autónomo, al servicio de su país, pero en contra de él si este atenta

contra sus principios políticos y artísticos; un *maverick* en el sistema de Hollywood de la realidad y en el sistema gubernamental de la ficción. Blanchot lo define con estas palabras: “para Hollywood, Cruise es un maná, pero también una amenaza, una prosperidad en forma de anomalía” (2016: 8).

Ahora bien, al contrario que *Maverick*, Ethan es un héroe sin hogar. No puede retornar a él, porque ni siquiera dispone de un lugar franco como el hangar. Su misión trasciende el regreso; él simplemente se limita a arreglar las cosas. En palabras de Bou y Pérez, Hunt “es la visualización radical del héroe clásico de acción, desprovisto ahora de los confortables ejes sustentadores que acogen triunfalmente las acrobacias de los gimnastas clásicos” (2000: 103). No hay fin, ni acaso feliz, no hay retorno, solo trabajo y rutina, repetición de gestos para no morir, sucesión de secuencias aisladas en las que aumenta exponencialmente la complejidad. La empresa de Hunt/Cruise, en esta presumiblemente penúltima entrega de la saga, roza lo agónico y lo irremediable. La suma de la omnipotencia de la IA, el final abierto y los sacrificios concedidos por el camino subrayan, más que nunca, lo imposible de la misión.

5. La teoría de la relatividad

Después de todo, ya estamos habilitados para despejar la incógnita planteada más arriba. Tom Cruise corre para huir de la muerte, para huir del tiempo, en plena exhibición de su poderío físico, para demostrar que es el más rápido y joven. Y, sobre todo, y aquí localizamos la clave de bóveda de este ensayo, corre y se mueve tan rápido para cambiar la percepción del tiempo, para intentar viajar por él; permanecer siempre en el presente por no acercarse nunca en demasía ni al pasado ni al futuro. Porque si se supera la velocidad de la luz, se suspende el paso del tiempo y así no se envejece, o quizás se dé la impresión de no estar haciéndolo. Corre más que el resto, camino a su propia salvación y a la salvación de un cine como el de antes. La estrella que más brilla, una que ya empieza a apagarse, es la que más rápido viaja y más se resiste a desaparecer. Así,

la fuente de la eterna juventud es la imagen; Cruise ha entendido perfectamente que la inmortalidad, como no es posible en el plano físico, únicamente se puede lograr de manera simbólica y mítica, a través de la posteridad épica de los relatos clásicos. En la era del aceleracionismo tecnológico y estético, cada cual decidirá si sigue o no esa estela. Si corre, como Tom Cruise, o se queda atrás. Si acepta ese modo crítico y fatigoso de estar en el mundo.

Tom Cruise es la sinécdoque-Hollywood: su “inmortalidad” implicará la pervivencia del tipo de cine que él encarna. Sus máscaras filmicas se deben a la necesidad de opacar u ocultar su verdadero rostro en la vida real, en la vida privada. Aunque quizás su vida real se circunscriba al cine, el espacio donde lo da todo para el espectador, donde da la mejor versión de sí mismo (mantra parejo en significante y opuesto en significado al que fundamentan la autoayuda y el *crossfit*) que solo es una, la que muestra en el cine. O al menos eso sabemos. La revolución, quizás un tanto reaccionaria, de Cruise contra el probable futuro de Hollywood es una meditación militante sobre la muerte de sí mismo y de lo que su figura simboliza.

No obstante lo anterior, la paradoja final subyacente desemboca en el hecho de que la misión posible de este *maverick* se ha tornado, recientemente, imposible: Cruise quiere salvar al cine por sí solo, pero dos películas muy particulares y desvinculadas por completo de la singladura ideológico-artística que hemos cartografiado se le han adelantado en la taquilla (567 millones de dólares) y en la opinión pública, a base de memes, premios y nominaciones. El feminismo pop publicitario de *Barbie* (1445 millones) y la grandilocuencia científica oscarizada de *Oppenheimer* (959 millones). La primera es un confuso relato que satiriza a diestro y siniestro la masculinidad y la feminidad, así como la mercantilización que la cultura hegemónica hace de los cuerpos y las identidades. La segunda, cine biográfico posmoderno y sobrecargado, el cual tiende un puente sugerente entre los orígenes militares de la energía nuclear y el clima bélico actual. Entre medias, ocupando el segundo escalón del podio (1360 millones), una adaptación de un videojuego, *Super Mario*

Bros: La película (*The Super Mario Bros. Movie*, Aaron Horvath y Michael Jelenic, 2023), la cláusula de explotación transmedia que faltaba en la triada de pingües recaudaciones de 2023.

Ofrecer lo mejor al espectador significa, en estos términos, tenderle una generosa mano *in extremis* al consumidor contemporáneo que se aleja de la concepción cruisiana del espectáculo, a saber, tratar de “mejorar a la persona y al mundo”. Aquella regla de la mirada autocrítica tradicional que Serra localizaba en exclusividad en coordenadas europeas se confirma por medio de la excepción de Tom Cruise y su *ars vivendi*: su visión supone una rareza dentro de un Hollywood que lo auspicia y contra el que se levanta. La visión, y la misión, que lo coloca en el Olimpo de los grandes héroes solitarios del cine clásico que no pueden regresar con éxito al mundo (el cine) después de querer salvarlo: un *maverick*.

Capítulo 12.

Una mirada patrimonial para el cine (la asignatura pendiente de los Estudios Fílmicos en la universidad española)¹

Josetxo Cerdán Los Arcos
Universidad Carlos III de Madrid

Resumen

Este capítulo plantea la confluencia de tres cuestiones aparentemente alejadas entre sí: la implantación del cine digital; la transformación de las fuentes empleadas para la docencia de los Estudios Fílmicos en España; y la situación de las instituciones que cuidan del patrimonio cinematográfico. Su propósito último es reclamar la urgente necesidad de dotar de una perspectiva patrimonial a los Estudios Fílmicos. En el último apartado se abordan dos casos en los que el análisis de los materiales fílmicos conservados ha permitido comprender mejor la naturaleza misma de las producciones que se querían estudiar. El análisis fílmico se ve enriquecido en ambos casos por el recurso a los materiales originales conservados.

Sumario: 1. CINE: LOS CAMBIOS RECIENTES. 2. UNIVERSIDAD: LAS COSAS QUE HEMOS VISTO. 3. PATRIMONIO: DENOMINACIONES Y MARCO LEGAL. 4. INVESTIGACIÓN: DESDE LOS MATERIALES (A MODO DE CASOS DE ESTUDIO CONCLUSIVOS)

1. Cine: los cambios recientes

El presente texto quiere ser una llamada de atención sobre la prácticamente insalvable distancia que ha existido históricamente en España

1. Esta publicación es parte del proyecto PID2021-123567NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, UE.

entre los departamentos de Comunicación Audiovisual (pero también de Historia del Arte), y más concretamente entre aquellos que dentro de esos departamentos trabajamos en lo que podríamos definir como Estudios Fílmicos, y las entidades destinadas a la preservación del patrimonio audiovisual del país, es decir, las filmotecas. Si esa distancia nunca ha sido buena, desde que se dictamina por parte de Hollywood el final de la distribución de películas en celuloide (2013), la última frontera para que todo el proceso de la producción fílmica fuese digital, la necesidad de acercar posturas se ha hecho, si cabe, mucho mayor.

Ese cambio, el de anunciar el final de la distribución de películas en formato físico, es el último en una cadena que se había iniciado décadas antes en los rodajes y la postproducción. Por lo tanto, no fue algo que pudiera pillar por sorpresa a la industria pero, aun así, hizo cambiar, prácticamente de un día para el otro, el valor de los millones de metros de película (nitrate, diacetato, triacetato, poliéster...) que existían alrededor del mundo. Producidas como parte de una industria, y, por lo tanto, con un claro valor mercantil y con unos periodos de amortización bien definidos, pasaron a perder dicho valor y convertirse en objetos en desuso almacenados y sin ninguna función. Sin una utilidad mercantil, sin un valor de mercado directo su valor tenía que buscarse en otro lugar: el primero y más inmediato, el de sus dobles digitales. En eso se ha volcado el sector, en todo el mundo, a lo largo de la última década. En 2013 no hay muchas infraestructuras capaces de acometer esos trabajos y ya se sabe qué ocurre cuando un servicio escasea en el mercado: sus precios se incrementan. Pero en los poco más de diez años que han transcurrido desde que esto ocurrió, el mercado ha tendido a una cierta estabilización y la creación de versiones digitales ya no es tan costosa como en su inicio. Otra consecuencia de esa normalización es la proliferación de espacios, a modo de festivales de cine, donde se presentan esas versiones digitales de las películas realizadas en soporte físico en su momento.

Pero una vez realizados esos dobles digitales, más exacto sería decir, versiones digitales, la pregunta que cabe hacerse es, ¿qué se hace con los materiales originales? Hoy parece imposible pensar en destruirlos, pero

no olvidemos que, durante muchas décadas, las películas se destruían una vez su valor de mercado había desaparecido, se hacía hasta los años 50 (cuando las películas se hacían en nitrato de celulosa) por la alta peligrisidad del producto, pero también con el propósito de rentabilizar los componentes en otros mercados (fabricaciones plásticas, extracción de la plata...). Y tampoco hay que olvidar que ha sido habitual a lo largo de la historia del cine que los contratos de distribución obligasen a las empresas distribuidoras a destruir las copias una vez acabado el periodo del contrato. Otra cosa es que las distribuidoras cumplieren esa cláusula de sus contratos, pero si no lo hacían no les movía otra cosa que la posibilidad de seguir rentabilizando su inversión, aunque de manera poco ortodoxa.

Sin embargo, si hoy en día, no parece que la posición de destruir los materiales filmicos una vez realizadas las versiones digitales de las películas esté extendida entre nosotros, no es debido a la posibilidad de uso y, sobre todo, beneficio a corto o medio plazo, sino más bien debido a una difusa idea de valor patrimonial que empieza a extenderse socialmente más allá de los archivos filmicos alrededor del cine (y que tiene que ver, precisamente, con la desaparición de su valor mercantil). De hecho, no olvidemos que la transición al digital ha hecho también que hayan desaparecido las empresas de proyectores analógicos y cada vez quedan menos personas que sean capaces de utilizar los que todavía quedan en activo. Sin ninguna posibilidad de desarrollo profesional, la del proyccionista de cine es una profesión en extinción. Y lo mismo ocurrirá con los proyectores: sin un sector industrial detrás, por pequeño que sea, conforme los aparatos vayan dejando de funcionar, no habrá posibilidad de repararlos, por falta de conocimiento, pero también por falta de repuestos. Y lo mismo ocurrirá con las mesas de revisión, las moviolas..., por no hablar de los laboratorios de procesado de material fotoquímico.

Si la existencia de unas relaciones estables y fluidas entre los centros de conservación de las películas y quienes trabajamos en el campo de los Estudios Filmicos han sido convenientes a lo largo de las décadas, resultan especialmente oportunas desde el momento en el que nuestra

mirada sobre el cine, tal y como lo hemos conocido, pasa de ser mercantil a patrimonial. Ese acercamiento es más necesario que nunca.

2. Universidad: las cosas que hemos visto

Si elaboramos un rápido, y quizá impresionista, recorrido por las ya más de tres décadas que separan el momento actual con aquel en el que se crearon los estudios universitarios de Comunicación Audiovisual, hay muchas cosas que han cambiado en eso que conocemos como ecosistema mediático, en el que, quizá un poco forzosamente, podemos introducir el cine.

Desde que los estudios de Comunicación Audiovisual irrumpieron en las universidades españolas, a principios de la última década del siglo pasado, los Estudios Fílmicos han tenido un desarrollo en nuestro país que puede ser valorado de muy diferentes maneras. En cualquier caso, es de justicia señalar que a fecha de hoy existe una comunidad académica que investiga en el campo de los Estudios Fílmicos, con todas sus variadas perspectivas, gracias a que en un momento dado se activaron dichos estudios (en los tres ciclos universitarios) lo que nos ha permitido, además de formar a miles de estudiantes, desarrollar tesis doctorales, elaborar proyectos de investigación, lanzar publicaciones (monográficas y periódicas) y realizar acciones de transferencia relacionadas con el campo.

En todos esos años también ha cambiado la forma en que nos hemos ido relacionando con las películas que investigábamos. Recuerdo cómo, a principio de los 90, acudíamos a clase con nuestros cargamentos de cintas de VHS que previamente habíamos colocado en el inicio de la secuencia que queríamos mostrar en casa (en el despacho era un lujo tener un reproductor, al menos uno que funcionase). A principios de los 2000 el DVD vino a sustituir al VHS y eso nos permitía movernos de forma más ligera de casa al aula y viceversa, también nos facilitaron los DVDs el trabajo de buscar las secuencias que queríamos reproducir.

Incluso llegó el momento en el que pudimos realizar pequeños trabajos de edición (más bien corte abrupto) para extraer esos fragmentos que queríamos mostrar en la clase y reunirlos en un único disco. Lo siguiente ya fue la descarga de archivos, más o menos legales, y los discos duros. Y YouTube, claro. Hoy, al menos yo, me presento en el aula con mis claves de acceso a las plataformas a las que tengo acceso, aunque confieso que pocas veces las utilizo. Sigo tirando mucho más de un disco duro. Creemos, o en realidad la ilusión, que mostramos lo que queremos a nuestros estudiantes gracias a esos discos duros y, sobre todo, a nuestros perfiles de usuario de las plataformas VOD. Hasta que un día nos damos cuenta de que eso que queríamos mostrar ha sido retirado de la plataforma en cuestión...

He escuchado muchas veces entre colegas de una generación anterior a la mía cómo era muy habitual leer sobre las películas y tener que esperar meses, e incluso años para poder verlas. Ocurría en los años 60 y 70. A finales de los 70 y principio de los 80 la generalización del segundo canal de televisión y la primera extensión del video doméstico (VHS y Betamax en un primer momento) permitió, por primera vez a la cinefilia, no solo poder ver esas películas leídas en un periodo cada vez más breve de tiempo sino, además, “poseerlas”, para así poder retornar sobre ellas todas las veces que hiciera falta, incluso llevándolas a clase. Esa generación pasó del ejercicio de tener que imaginar las películas durante años (muchas veces cuando finalmente se tenía acceso a la película, esta no respondía en absoluto a la idea que se habían formado en su cabeza) a tener una sensación de posesión: esa película ya era suya para siempre. El coleccionismo, que es algo muy asociado a la cinefilia, pasó de los recortes de prensa, las fotografías de actores y actrices, los fotocromos, los carteles, las hojas de sala, y un largo listado de objetos fetiche a las películas (en sus sucesivos formatos a las películas mismas). Y quizá ese coleccionismo, esa idea de posesión de las películas, no ha sido beneficioso a la hora de pensar las películas como patrimonio. En definitiva, tanto el coleccionismo de películas que se pudo iniciar a finales de los 70, como la actual sensación de desbordamiento de contenidos que

generan las plataformas, lejos de ayudar a generar una idea patrimonial sobre las películas, que a su vez nos hagan conscientes de la necesidad de impulsar políticas de preservación, acaban diluyendo el objeto (las películas) en un concepto mercantilista, fetichista e, incluso, pop.

¿Se puede corregir la situación? ¿Existe alguna posibilidad de que nuestra relación con esos objetos que nos interesan en los Estudios Fílmicos, se aleje de esa falsa sensación de abundancia que hemos generado durante décadas? Es posible que ya estemos llegando tarde, pero también es cierto que el sistema universitario español se encuentra sumido en una serie de cambios que persiguen una actualización del modelo que resulta muy necesaria y quizá eso nos permite tener una oportunidad de introducir, al menos, un cierto factor de corrección. La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) aprobada recientemente (marzo de 2023) ya ha dado sus primeros pasos hacia un desarrollo normativo: RD 576/2023, de 4 de julio, de doctorado; y RD 678/2023, de 18 de julio, de acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Pero quedan todavía pendientes los desarrollos de los nuevos ámbitos del conocimiento, por un lado, y de la organización de los departamentos por otro. En ambos casos circularon, en la primavera de 2023, borradores normativos que acabaron en dique seco debido al abrupto avance electoral, pero también por la fuerte polémica que, al menos en los casos de las Ciencias Sociales y las Humanidades, habían generado la nueva división de campos. El nuevo marco normativo, la redefinición de las áreas (su reconversión en campos según la nueva nomenclatura legal), igual nos presenta también la oportunidad de plantear un espacio desarrollo de los Estudios Fílmicos en nuestro país, de manera independiente a la de los tradicionales estudios de Comunicación y más asociados a lo que en los países anglosajones (y no sólo), se conoce como *Media Studies*. Y en ese contexto, sin lugar a dudas, pensar las películas en términos de bienes patrimoniales que deben ser preservados, resulta mucho más sencillo. Y llegados a ese punto, conseguir que eso quede reflejado en los planes de estudio no parece muy complicado.

3. Patrimonio: denominaciones y marco legal

En 1946 se creaba en Ámsterdam el Nederlands Historisch Film Archief (Archivo Fílmico Histórico de Holanda). Solo seis años después, en 1952, su nombre cambió al de Nederlands Filmmuseum, coincidiendo con el momento en el que la colección se depositó en el Stedelijk Museum. Visto el resultado de lo que es hoy en día el Eye Filmmuseum holandés quizá no es una mala idea pensar que los archivos fílmicos, las cinematecas y las filmotecas, hace muchos años, que deberían haber emprendido el camino de la musealización.

En España la idea de la creación de un museo del cine (español) es algo que ha circulado desde que Luis G. Berlanga ocupó la presidencia de la Filmoteca Nacional (1978-1982), pero en 2024 seguimos sin que exista algo así. Existen algunas iniciativas privadas, puestas en marcha con mucho esfuerzo, buena voluntad y amor por el cine, pero sin un criterio científico que sostenga su discurso, con la excepción del Museu del Cinema de Girona / Col·lecció Tomàs Mallol (una institución municipal creada a partir de una colección privada como su propio nombre indica). Desde luego, no es lo mismo pensar la idea del museo del cine en 1952, cuando se crea el Nederlands Filmmuseum; en 1978, cuando Berlanga fantasea con la idea de un museo del cine en España; o en 1998, cuando se crea el Museu del Cinema de Girona. En 2011, cuando ya se avecinaba la crisis definitiva del salto a la exhibición digital planetaria, el Eye Filmmuseum, todavía en construcción, anunciaba el nombramiento de Jaap Guldmond como Director de Exhibiciones de la institución y según reproduce en su web: “Anunció que no preveía exposiciones de cine tradicionales, sino más bien exposiciones que trataran del medio cinematográfico. Exposiciones que nos inviten a reflexionar sobre las posibilidades del medio”²² (Eye Filmmuseum, s.f.). Lejos de embalsamar el

-
2. Traducción de los editores: “He announced that he did not envisage traditional film exhibitions, but rather exhibitions dealing with the medium of film. Exhibitions that invite us to reflect on the possibilities of the medium”.

cine, la idea era explorar sus posibilidades como medio, algo muy alejado del carácter ilustrativo de la mayor parte de exposiciones “sobre cine”.

¿El hecho de haberse identificado como “museo” desde una etapa tan temprana ha hecho que los conceptos expositivos que se manejan en el Eye Filmmuseum se sitúen tan por delante de los de la mayor parte de instituciones patrimoniales que custodian patrimonio fílmico y cinematográfico alrededor del mundo? Es imposible saberlo. Pero sí que podemos identificar, mediante un repaso rápido sobre las poco menos de cien instituciones que son miembros de la Federación Internacional de Archivos Fílmicos (FIAF), que apenas un puñado de ellas incluyen en su nombre la palabra “museo”, siguen siendo mucho más comunes los términos “archivo fílmico”, “cinemateca” (o “cineteca”) y “fílmoteca”. En realidad, si nos salimos del territorio germanoparlante y su más inmediata zona de influencia, en la que también podríamos situar a Holanda, apenas nos encontramos con otro caso, el también muy específico del George Eastman Museum, en Rochester (Estados Unidos).

De todos modos, y a pesar de la todavía escasa extensión de la palabra “museo” para denominar globalmente a las instituciones públicas que custodian el patrimonio audiovisual, ésta no se trata de una cuestión baladí, al menos no en nuestro contexto español. Mientras que los museos, los archivos y las bibliotecas se encuentran en España amparados y protegidos por la Ley de Patrimonio Histórico Español desde 1985 (Ley 16/1985), no ocurre lo mismo con las fílmotecas, cuya existencia no aparece reflejada en la citada norma y, por lo tanto, sus colecciones no están consideradas como Bien de Interés Cultural (BIC). Dicha situación, tenía que haber sido corregida en el contexto de la pasada legislación (la XIV) mediante una modificación de dicha Ley 16/1985, pero la precipitación de los acontecimientos políticos del país impidió que eso pudiese suceder. Efectivamente, el 27 de enero de 2023 se publicaba el Proyecto de Ley 121/000137 del Cine y de la Cultura Audiovisual en el Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados (BOCG, 14-A-137-1) con la intención de que se convirtiese en ley, con los cambios

que se pudieran efectuar durante su tramitación, antes del final de la legislatura. Pero el adelanto electoral anunciado en mayo acabó con esa posibilidad. El nuevo Ministro de Cultura, Ernest Urtasun, anunció ya a finales de 2023 que la tramitación de dicha ley era una de sus prioridades, pero a primeros de junio de 2024 continúa sin estar aprobada y es muy poco lo que se sabe públicamente de los cambios que puede estar introduciendo en la misma el nuevo gabinete³.

Lo que sí sabemos es que el proyecto de ley recogía algunos aspectos que parecen fundamentales para la protección patrimonial cinematográfica. En primer lugar, en su Capítulo II (Ordenación de la cinematografía y del audiovisual) se recogía la Sección 2ª para la “Protección y difusión del patrimonio cinematográfico y audiovisual” que, entre otras cosas, definía el patrimonio cinematográfico (Artículo 9.2). La norma también incluía en su Capítulo III (“Medidas de fomento a la cinematografía y al audiovisual”) unas “Ayudas a la conservación” (Sección 6ª), así como otras “Ayudas a proyectos de investigación, alfabetización cinematográfica y audiovisual y creación de Audiencias” (Sección 9ª): “Se podrán conceder ayudas a proyectos de investigación en torno a la historia, el patrimonio y el panorama cinematográfico y audiovisual español que sean susceptibles de enriquecer el conocimiento y los estudios existentes desde una perspectiva cultural” (Artículo 28.1), ayudas que tenía que quedar enmarcadas en el respectivo Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación (PEICTI). Por último, el proyecto incluía una disposición final primera para modificar la Ley 16/1985, del Patrimonio Histórico Español e incluir el Patrimonio Cinematográfi-

-
3. Nota de los editores: el 11 de junio de 2024 el Consejo de Ministros acuerda remitir el proyecto de Ley del Cine y de la Cultura Audiovisual tal cual se había presentado a trámite en enero del año anterior, a las Cortes para su tramitación parlamentaria por el procedimiento de urgencia. Sin embargo, a finales de octubre, la ley sigue sin avanzar en su tramitación parlamentaria.

co y Audiovisual. Creando, de paso un Título específico “Del Patrimonio Cinematográfico y Audiovisual y de las Filmotecas”.

En un primer Capítulo (“Del Patrimonio Cinematográfico y Audiovisual”) se incluía una definición del patrimonio audiovisual, y se incorporaba también la definición del patrimonio cinematográfico que se aprobaba en el articulado de esa misma Ley del cine y la cultura audiovisual y se definía el Catálogo colectivo de los bienes integrantes del Patrimonio Cinematográfico y Audiovisual. El segundo Capítulo se consagraba a la definición de las filmotecas como “entidades culturales de carácter permanente sin ánimo de lucro” algo fundamental para preservar el carácter no comercial de dichas instituciones y se le otorgaba a la Filmoteca Española la consideración de BIC, tanto para sus inmuebles como para los bienes muebles integrantes del Patrimonio Histórico Español por ella custodiados. Si alguna vez se aprueba la postergada Ley del cine y la cultura audiovisual, y esta parte del articulado no sufre cambios sustanciales, no será necesario que a las filmotecas que existen en el país se les cambie el nombre por el de “museos del cine”, la protección alcanzada por las colecciones que custodian será la misma que la de ese otro tipo de instituciones patrimoniales. Ese marco legal (o el más similar que pueda ser aprobado finalmente) es el que debería servir como impulso de un definitivo acercamiento entre los Estudios Fílmicos (o incluso entre los *Media Studies*) y los centros de conservación del patrimonio cinematográfico y audiovisual.

4. Investigación: desde los materiales (a modo de casos de estudio conclusivos)

Para finalizar expondremos brevemente dos casos que nos ayuden a entender la relevancia de incorporar esa perspectiva patrimonial en nuestras investigaciones. El primer caso se enmarca en el contexto del proyecto financiado “El documental institucional y el cine aficionados coloniales: análisis y usos” (PID2021-123567NB-I00)”. Uno de los objetivos de este proyecto consistía en la localización, identificación y correc-

ta catalogación del cine institucional colonial que se conserva en las colecciones de la Filmoteca Española. Dentro de los estudios previos que se han hecho sobre cine colonial en España, las colecciones de Hermic Films, la productora encabezada por Manuel Hernández Sanjuán, han ocupado un lugar central. Sin embargo, y a pesar de haberse realizado alguna tesis doctoral al respecto, haberse publicado capítulos de libro y artículos académicos, el *corpus* del cine colonial producido por Hermic, y menos todavía, el estado de los materiales que se conservan de ese *corpus* han sido abordados. En el marco del proyecto señalado, se ha trabajado en colaboración con la Filmoteca Española y se han estudiado todos los materiales de películas con temática colonial que se conservan de Hermic Films en sus almacenes. Se han identificado los que están en mejor estado y se han hecho versiones digitales para consulta (escaneadas a 4K), a la vez que se conservan los brutos de dichos escaneos de cara a futuros trabajos de preservación.

Así, se han podido identificar hasta un total de 73 títulos producidos por Hermic sobre colonias entre 1945 y 1958, la mayor parte de ellos de entre ocho y diez minutos, pero también dos de ellos (*compilation films*, es decir, realizados a partir del remontaje de los cortometrajes, y con un claro propósito mercantil) de alrededor de una hora y comercializados como largometrajes⁴. De al menos ocho de los 73 títulos identificados, no se conserva en Filmoteca Española ningún tipo de material. Y en el caso de un par de títulos más, hay algunas razonables dudas sobre su

4. Se hace obligado señalar también que durante el desarrollo de investigación se anunció la donación por parte de los herederos del legado de Hermic Films al Ministerio de Cultura (Ministerio de Cultura, 2023). Si bien es cierto que el mismo Hernández Sanjuán ya hacía mucho tiempo que había depositado tanto sus películas como la documentación administrativa de la productora en la Filmoteca Española. La operación sirvió para que también sus negativos fotográficos, que hasta entonces habían estado custodiados en manos privadas, pasasen a formar parte en ese momento de las colecciones estatales.

identificación. En casi todos los casos, los materiales conservados son copias de acetato de una calidad discutible. Sabemos que Hernández Sanjuán decidió, en un momento dado, deshacerse de los materiales de nitrato por su peligrosidad, lo cual dificulta todavía más la recuperación de materiales de conservación originales o copias de primera generación. Sin embargo, la investigación sigue abierta y es posible que la consulta en otros archivos permita encontrar copias de alguno de los títulos que no se conservan en Filmoteca Española.

El segundo ejemplo es mucho más concreto. Se trata también de un cortometraje de apenas nueve minutos de duración: *El pequeño río Manzanares* (1956), presumiblemente dirigido por Carlos Saura. El documental fue recientemente restaurado gracias a un acuerdo entre el Instituto Universitario del Cine Español y la Filmoteca Española con motivo de las Jornadas Internacionales “Carlos Saura: cineasta de la memoria y de las artes” (celebradas en Filmoteca Española y Casa de Velázquez los días 7 y 8 de mayo de 2023). En este caso, en los almacenes de Filmoteca Española se conservan los negativos originales (imagen y sonido, más la secuencia de títulos en otro pequeño rollo) y además una copia en 35mm y una en 16mm. Esta última en blanco y negro, cuando la película originalmente es en color, más concretamente en Ferraniacolor, sistema de color italiano, sobre el que volveremos más adelante. Sin embargo, al escanear los negativos, y a pesar de su buen estado aparente, se detectó que en el de imagen faltaban varios fotogramas, sustituidos por una cola negra para no perder sincronía con el sonido, en tres momentos distintos de la película, y eso también ocurría en la copia en color, de 35mm (tirada en Technicolor). En dos de los casos, la ausencia es leve y al tratarse de imágenes fijas, los fotogramas que faltan han podido ser sustituidos por otros del mismo plano, pero en el tercer caso, más largo (unos siete segundos) y con movimiento en su interior, no era posible esa operación. Después de consultar con otras filmotecas se localizó una tercera copia en la Filmoteca de Zaragoza, en 16mm y en color, pero en un estado de degradación tan avanzado que hacía imposible insertar el fragmento en cuestión sin generar una fuerte sensación de extrañeza en el visionado (Figura 1).

Figura 1. En el medio, el plano que falta en el negativo tal con la degradación que presenta en la copia conservada en la Filmoteca de Zaragoza. Arriba el plano que le antecede y abajo el que le sucede.



El detenido análisis de la película permite adivinar la innumerable cantidad de problemas que tuvieron durante su realización. Empezando por la falta de continuidad en el tratamiento de la luz que posiblemente tenga que ver con los problemas que generaba el Ferraniacolor, pero también con el hecho de tratarse de la primera película que realizaba su director de fotografía, Alfonso Nieva, en color. También es patente la precariedad de la producción en el corte de algunos planos, donde se apura su duración más allá de lo conveniente colándose fotogramas en los que la cámara ya ha empezado a moverse, o en la evidente ausencia de trípode (o un simple lugar en el que apoyar la cámara) para rodar planos fijos. La experiencia de hacer la película no debió ser muy gratificante para Saura, ni para nadie del equipo. Quizá por ello, no hay ninguna referencia a la misma en el libro que Enrique Brasó dedicó al cineasta en 1974, utilizando como medio principal las conversaciones con él. Sánchez Vidal, va más allá, y dedica, en el suyo de 1988, varios párrafos a apuntar la idea de que *El pequeño río Manzanares* no es de Saura, y también utiliza como principal argumento sus conversaciones con el director (Sánchez Vidal, 1988: 16-17). Sin embargo, y como también acepta Sánchez Vidal, el propio Saura había incluido la película en una filmografía que le habían solicitado años antes (*Film Ideal*, 85, 1/12/1961). Sea como fuere, la película otorga el crédito de la dirección a Carlos Saura y, como recuerda Asier Aranzubia, el montaje sigue escrupulosamente el guion, firmado por él e Ignacio Aldecoa (Aranzubia, 2004: 246).

En una de sus últimas entrevistas largas en vida, el mismo Saura aceptaba de manera implícita su autoría (Santesmases, 2021: 36) Producida de manera precaria, no parece que dejó buenos recuerdos en la memoria del cineasta. En sus escasos nueve minutos de duración, la película aprovecha el paso del río por Madrid para explicar la ciudad a partir de sus puentes. A primera vista parece una sencilla celebración de la ciudad y sus habitantes, en la línea de otros documentales de la época, sin embargo, y como ha señalado Aranzubia (2004), también contiene un suficiente número de explícitas referencias a la muerte como para alejarnos de dicha primera lectura: el coche fúnebre en su parte central o el cementerio al final (con el sorprendente silencio sobre sus imágenes, ya que prácticamente todo

el metraje está acompañado de una ininterrumpida música de organillo) son los momentos más claros. Incluso el enfermizo color de piel de los pocos madrileños que vemos en plano corto en el documental nos podría hacer sospechar de una voluntaria asociación de esta con cadáveres, pero parece que ese color de piel tiene más que ver con el Ferraniacolor (Figura 2). El estudio de los materiales (y sus limitaciones) en este caso nos pueden alejar del riesgo de una sobreinterpretación de las imágenes vistas. Sin embargo, el análisis de los espacios retratados en el cortometraje nos permite establecer una conexión, parece que poco casual, entre los lugares de rodaje de *El pequeño río Manzanares* y los exteriores del primer largometraje de Carlos Saura, *Los Golfos* (1962).

Figura 2. Arriba uno de los primeros planos de *El pequeño río Manzanares*, abajo una prueba de Ferraniacolor ya en los años 60s. El problema para reproducir un tono adecuado para las pieles continúa existiendo.



De hecho, y como ha señalado Zunzunegui (2018), es la presencia del Puente de los Franceses, icono de la resistencia republicana del asedio a Madrid, al inicio, y, sobre todo, al final de la película en un plano en el que se busca destacar, mediante el uso de la luz, la violencia de los orificios de la metralla sobre sus paredes, lo que acaba dotando a la película en su conjunto de una inequívoca intención política (Figura 3). Y a eso le podemos añadir que, quizá no de forma fortuita, la fotografía está realizada por Alfonso Nieva y el montaje es de Ramón Biadiu, ambos cineastas que durante la contienda hicieron cine para el bando republicano.

Figura 3. El Puente de los Franceses al inicio y al final de la película.



Estos dos casos, de manera muy diferente, nos sirven para mostrar cómo los resultados del habitual trabajo de análisis textual e historiográfico (de documentación complementaria) se ve potenciado y multiplicado en sus resultados cuando sumamos una perspectiva patrimonial sobre el análisis de las películas. El estudio y análisis de los materiales filmicos que han llegado hasta nuestros días aportan nuevas respuestas y nos obligan además, como investigadores, a incorporar en nuestros trabajos la idea de salvaguarda de las películas.

BLOQUE II
- El cine en el contexto de la
Alfabetización Mediática

Capítulo 13.

La alfabetización fílmica en el marco de la Alfabetización Mediática e Informativa. Una reivindicación del análisis fílmico en el contexto de las multipantallas

Roberto Arnau Roselló
Universitat Jaume I

Maria Soler Campillo
Universitat Jaume I

Javier Marzal Felici
Universitat Jaume I

Resumen

En primer lugar, esta investigación pretende ofrecer un balance sobre el estudio del cine en los niveles educativos no universitarios, que ha experimentado en los últimos años un preocupante retroceso. A continuación se presenta una encuesta pre-test realizada a estudiantes de bachillerato, con el fin de conocer sus hábitos de consumo y nivel de conocimientos previos en el campo de la educación mediática. Por otra parte, se extraen las principales conclusiones de una serie de entrevistas realizadas a 24 expertos en análisis e historia del cine y en comunicación mediática. El capítulo finaliza con una reivindicación de la alfabetización fílmica.

Sumario: 1. EL ESTUDIO DEL CINE EN LOS NIVELES EDUCATIVOS NO UNIVERSITARIOS. 2. HIPÓTESIS DE TRABAJO Y METODOLOGÍA. 3. EL CUESTIONARIO PRE-TEST SOBRE HáBITOS DE CONSUMO AUDIOVISUAL A ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. 4. LAS ENTREVIS-

1. El estudio del cine en los niveles educativos no universitarios

El estudio del cine en los niveles educativos no universitarios cuenta en nuestro país con una larga tradición de más de cinco décadas. No obstante, si se examina con mayor atención el estado de la cuestión en España, se constata que el nivel de sistematización y rigor del estudio del cine en la educación primaria, secundaria y bachillerato presenta importantes carencias si se compara con otros entornos cercanos como el Reino Unido (Evans, 2009: 27-29) o Francia (Séguin, 2007: 21-25), donde se considera que el cine es mucho más que una forma de entretenimiento, sino una parte integrante de la cultura y de la educación, que tiene como objetivo la formación de espectadores con capacidad crítica.

El Informe *El cine en el sistema educativo español*, realizado por Marta Portalés Oliva, bajo la dirección de José Manuel Pérez Tornero, ofrece una radiografía muy completa y actual sobre la situación del estudio del cine en los niveles educativos no universitarios. El documento muestra algunas carencias importantes en el estudio del cine en los niveles educativos no universitarios (Portalés Oliva, 2019: 119-123):

- Por lo que respecta a la expresión curricular, la presencia del cine en el currículo presenta importantes diferencias entre las comunidades autónomas, perdiendo relevancia respecto al vídeo, el audiovisual y a la televisión.
- En lo relativo a las diferencias entre los niveles educativos sobre la presencia del cine, se observa que el cine es, en general, un recurso metodológico educativo y como fuente de información.
- Sobre las dimensiones del cine y la alfabetización cinematográfica en el currículo, el Informe destaca que el cine se aborda

como medio de comunicación y como arte; no suele abordarse la dimensión creativa y la producción en el currículum; la asistencia a proyecciones es poco frecuente; no se utilizan las nuevas tecnologías ³/₄ como los teléfonos móviles ³/₄ para potenciar metodologías educativas, entre otras.

- Finalmente sobre la formación del profesorado y los recursos pedagógicos, se constata una disparidad entre autonomías en lo referente a la oferta de formación para los profesores, así como una manifiesta escasez de recursos educativos específicos que aborden la producción de cine o de audiovisuales.

Este estudio fue incluido como anexo en un informe más amplio, *Cine y Educación. Documento Marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas*, un ambicioso documento que plantea una serie de propuestas para avanzar en el desarrollo de la educación cinematográfica, y que incluye la formación del profesorado, el respeto a los derechos de autor y a la conservación patrimonial, la creación de un plan de alfabetización audiovisual y la financiación de este plan (Lara, Ruiz y Tarín, 2019). Una hoja de ruta muy completa a la que parece que el Ministerio de Educación y Formación Profesional no ha hecho caso alguno, como se ha puesto de manifiesto en el diseño curricular de la LOMLOE de 2022.

Un informe anterior de 2015, *Showing films and other audiovisual content in European Schools*, basado en la realización de 6700 encuestas a docentes del continente europeo, señala que el uso del audiovisual es ocasional o nulo, en muchos casos. Entre las conclusiones de este Informe, destacan:

- El 78% de los profesores europeos no tiene autonomía alguna para introducir el cine en los programas de las asignaturas que imparten.
- La mayoría de las escuelas europeas no disponen de películas para utilizar en sus clases.

- España es uno de los países europeos que menos utiliza el cine nacional en la escuela.
- El elevado coste de las licencias es un problema para la utilización de las películas en las aulas (46%).
- El profesorado no posee las competencias necesarias para abordar la alfabetización mediática (88%), ni cuentan con las infraestructuras y recursos técnicos necesarios en las escuelas (77%). En general, la alfabetización audiovisual no está contemplada en los currículos oficiales, por lo que el estudio del cine es una práctica “esporádica y poco común” (Pérez Tornero, 2015).

2. Hipótesis de trabajo y metodología

Nuestra hipótesis de trabajo se podría enunciar del siguiente modo: el análisis de las imágenes y, en particular, el estudio del cine, debería ocupar una mayor centralidad y protagonismo en el conjunto de enseñanzas relacionadas con la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI). Para confirmar esta tesis, se combinan diferentes técnicas de investigación.

Por un lado, se analizan los resultados de una encuesta pre-test realizada a estudiantes de bachillerato de varios centros educativos de la provincia de Castellón, a modo de prueba piloto, con el fin de conocer sus hábitos de consumo y nivel de conocimientos previos en el campo de la educación mediática. Nuestro propósito es desarrollar un trabajo de campo de mayor amplitud, en septiembre de 2024, entre estudiantes de primer curso de los Grados en Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas de media docena de universidades españolas, con el fin de conocer con exactitud con qué nivel acceden los estudiantes de comunicación a la universidad, antes de iniciar sus estudios universitarios.

En segundo lugar, se extraen las principales conclusiones de una serie de entrevistas realizadas a 24 expertos en análisis e Historia del

cine y comunicación mediática, que se presentan de forma resumida y esquemática.

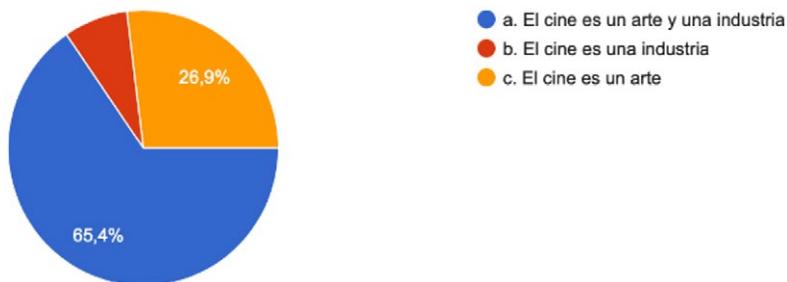
3. El cuestionario pre-test sobre hábitos de consumo audiovisual a estudiantes de bachillerato

Como datos generales de la encuesta realizada, subrayamos el hecho de que se trata de una prueba piloto pre-test con el fin de comprobar la calidad de las preguntas formuladas sobre el nivel de conocimientos audiovisuales del nuevo estudiantado que se incorpora a los estudios universitarios de comunicación. Para ello, se ha preparado un formulario Google para que las respuestas pudieran ser respondidas de forma online, entre el 21 y el 28 de marzo de 2024, dado que no se podía realizar esta encuesta a estudiantes de primer curso de los grados de comunicación, al estar el curso bastante iniciado en el momento de presentar preparar este texto. Se ha incluido un total de 53 preguntas relacionadas con los usos y hábitos de consumo de la fotografía (9), el cine (9), las series (4), la televisión (6), la radio (2), el periodismo (3), los videojuegos (4) y el consumo de contenido en internet (14), habiéndose garantizado el anonimato y la confidencialidad de las respuestas obtenidas. Se han obtenido un total de 26 respuestas, de estudiantes del bachillerato de la modalidad de artes de tres centros de enseñanza de tres localidades de la provincia de Castellón: del IES La Plana de Castellón, del IES Honori Garcia de la Vall d'Uixó y del IES Broch i Llop de Vila-real¹. El 84,6% de las respuestas han sido de mujeres, mientras el 15,4% de las respuestas han sido de hombres. Sólo se va a recoger en este documento, los resultados de la encuesta del apartado relacionado con el cine.

-
1. Se agradece la ayuda y colaboración desinteresada de las profesoras de enseñanza secundaria y bachillerato Isabel Cogollos Ferrer del IES La Plana de Castellón, Isabel Moreno Fernández del IES Honori García de la Vall d'Uixó y Sonia Ibañez Alemany del IES Professor Broch i Llop de Vila-real.

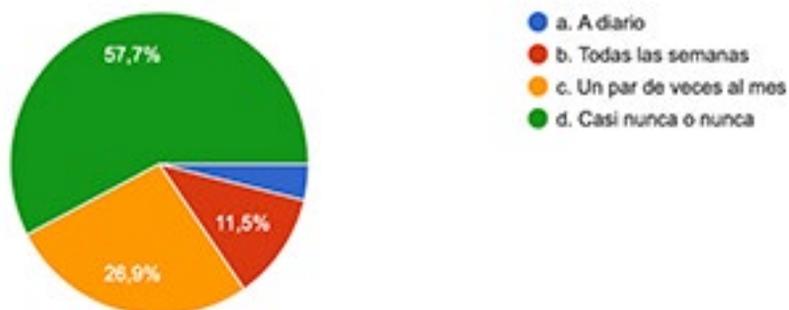
Por lo que respecta al consumo de cine, el 57,7% de los encuestados reconoce ver cine todas las semanas, y el 38,5% “un par de veces al mes”. Mientras que el 84,6% señala ver cine en plataformas de streaming, el 53,8% afirma ver películas en salas comerciales, mientras el 62,2% reconoce ver cine en salas comerciales ocasionalmente, y el 26,9% que no ve cine nunca. Entre las plataformas de streaming a las que están suscritos, el 76,9% a Netflix, el 65,4% a Prime Video y el 50% a Disney+. Entre los/as directores/as de cine cuya obra les interesa especialmente, sólo responde el 50% de los encuestados, que citan a Christopher Nolan, Quentin Tarantino, hermanas Wachowski, David Fincher, John Waters, Tim Burton, James Cameron y Juan José Bayona. A la pregunta sobre si el cine es una industria, un arte o ambas cosas, para el 65,4% de los encuestados es ambas cosas, mientras que el 26,9% considera que el cine es un arte.

Gráfico 1. ¿El cine es más una industria, un arte o ambas cosas?



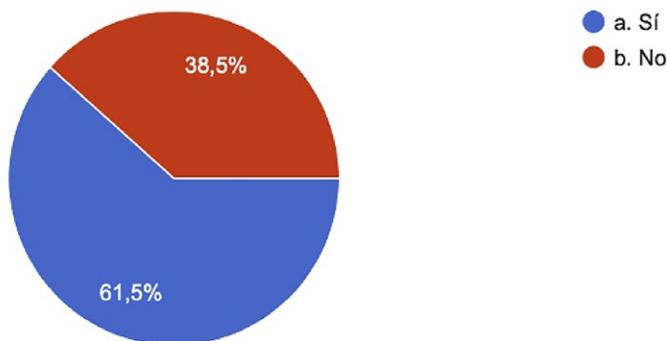
La mayoría de los estudiantes del bachillerato de artes encuestados $\frac{3}{4}$ el 57,7% $\frac{3}{4}$ reconocen que nunca o casi nunca consumen cine clásico o alternativo al cine *mainstream*, y señalan que a la hora de valorar la calidad de una película, el 76,9% destaca “la interpretación de sus actores/actrices”, mientras que el 53,8% pone en valor “la calidad de la narración” y “la capacidad del filme para emocionarnos”.

Gráfico 2. Frecuencia en el consumo de cine clásico o alternativo al *mainstream*.



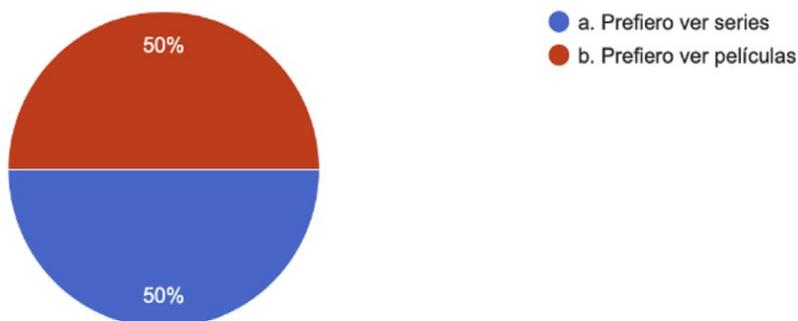
En lo referente a las preguntas sobre el consumo de series de televisión, los encuestados ven series a diario (34,6%), un par de veces al mes (34,6%) o todas semanas (26,9%), y para el 61,5%, la calidad de las series es comparable o superior a numerosas películas de estreno en salas comerciales.

Gráfico 3. ¿Poseen las series una calidad comparable a numerosas películas de estreno en salas comerciales?



Los encuestados se dividen al 50% en sus preferencias por el consumo de series o por el consumo de TV. A la hora de valorar la calidad de una serie, de nuevo una amplia mayoría, el 76,9%, valora la interpretación de los actores y actrices, seguido de “la capacidad de la serie para entretener” (73,1%) y de “la capacidad de la serie para emocionar” (69,2%).

Gráfico 4. Preferencias sobre el consumo de series o películas.



Estos serían los resultados de las encuestas respondidas por 26 estudiantes de bachillerato de artes de la provincia de Castellón. Aunque se considera que se trata de una muestra poco representativa, este pre-test nos parece una prueba piloto válida para mejorar la batería de preguntas diseñada, para revisar la redacción de las preguntas, eliminar algunas e incorporar otras nuevas. Recordemos que este pequeño trabajo de campo es una preparación para una macroencuesta dirigida a estudiantes de primer curso de los Grados en Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones en, al menos, media docena de universidades españolas, con el fin de conocer el nivel de la formación previa de los estudiantes en el campo de la comunicación, antes del inicio de sus estudios en la universidad, y que nos proponemos realizar entre el 9 y el 20 de septiembre de 2024.

Los resultados obtenidos confirman nuestras sospechas:

- Actualmente, el consumo de cine se realiza por *streaming*, a través de dispositivos digitales y de proveedores como Netflix, Prime Video o Disney +. Una mayoría de jóvenes reconoce ver cine en gran pantalla sólo de forma ocasional o nunca.
- La mayoría de jóvenes tienen una cultura cinematográfica muy escasa, en la que predomina el cine mainstream, y entienden que el cine es, al mismo tiempo, un arte y una industria, aunque no sabemos con certeza si realmente entienden las implicaciones de ambos conceptos.
- En su juicio sobre las razones que justifican la calidad de un film, destacan “la interpretación de sus actores/actrices”, mientras que el 53,8% pone en valor “la calidad de la narración” y “la capacidad del filme para emocionarnos”. De este modo, una amplia mayoría de encuestados destacan el entretenimiento sobre la dimensión reflexiva y crítica del cine.
- La mayoría de jóvenes valoran por igual las series de televisión y el cine, de modo que no reconocen las especificidades de ambos medios, que han quedado igualados en el imaginario de los adolescentes.

La encuesta pre-test realizada confirma que la cultura fílmica de nuestros estudiantes es bastante escasa. En nuestra opinión, el desarrollo de un trabajo de campo de estas características es absolutamente necesario para realizar un diagnóstico sobre la realidad de nuestros estudiantes. Porque sólo un buen diagnóstico puede ayudarnos a formular los cambios necesarios en los programas de las asignaturas que impartimos en los grados y para introducir las metodologías docentes más adecuadas con el fin de mejorar los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como hemos señalado, este trabajo de campo se enmarca en un contexto más amplio, que trata de conocer con mayor detalle el nivel de conocimientos previos, valores y actitudes de los estudiantes antes de iniciar sus estudios de comunicación. Como ya vimos hace más de una

década, la llegada de los nuevos dispositivos digitales ha transformado la forma de consumir y, sobre todo, la manera de entender la fotografía (Marzal-Felici y Soler-Campillo, 2011), un cambio conceptual que ha transformado el panorama mediático contemporáneo, entre cuyos medios de masas el cine no ha sido una excepción. Si se profundiza un poco más, se constata que las nuevas generaciones carecen de un nivel mínimo de cultura cinematográfica (Zubiaur-Gorozika, 2023). Algunos estudios recientes (Azkunaga, Fernández y Chicote, 2024) demuestran la confirmación de una sospecha: los estudiantes con un bajo nivel cultural consumen cine de menor calidad, constatándose así la correlación existente entre la acumulación de capital cultural individual (CCI) y el consumo cinematográfico, siguiendo las observaciones de Bourdieu (2000) sobre la acumulación de capital cultural.

Es evidente que nuestro sistema educativo ha sufrido además un importante deterioro en los últimos años. Nos hallamos, pues, en una coyuntura que, a nuestro juicio, hace necesario clarificar porqué es importante el estudio del cine en los niveles de enseñanza no universitarios, para lo cual puede ser muy esclarecedor conocer la opinión de expertos en esta materia.

4. Las entrevistas a los expertos en estudios fílmicos

A continuación, presentamos una síntesis de las respuestas de 24 expertos del campo de los estudios fílmicos de 10 universidades españolas. El cuestionario fue facilitado el 25 de marzo, por correo electrónico a 30 expertos, de los que se obtuvieron 24 respuestas hasta el 27 de marzo de 2024. Este cuestionario constaba de 5 preguntas, cuyas respuestas sintetizamos brevemente.

La primera pregunta, “¿Por qué es importante el estudio del cine en los niveles educativos no universitarios?”, ha recibido un abanico de respuestas de cierta amplitud, que se pueden resumir en las siguientes ideas:

- Por un lado, el cine es arte, cultura y comunicación, transmite valores y es una eficaz herramienta didáctica que nos enseña a vivir y a pensar el mundo desde diferentes perspectivas.
- En el mundo contemporáneo, el cine (y lo audiovisual) tiene un valor cultural central que es necesario saber leer e interpretar como la literatura, la música o el arte.
- En definitiva, el cine, como la pintura, la fotografía o la televisión, es una una “reserva de formas visuales” muy importante que debe ser estudiada para evitar perder una herencia cultural de enorme valor.

La segunda pregunta, “¿Cuándo crees que debería introducirse el estudio del cine en el sistema educativo? ¿En educación infantil, en educación primaria, en educación secundaria o en bachillerato?”, ha suscitado bastante consenso entre los entrevistados: casi todos recomiendan que el estudio del cine se inicie bien pronto, incluso en la etapa infantil, adaptando los contenidos a los diferentes niveles educativos, de forma gradual y progresiva.

En tercer lugar, la pregunta “¿Consideras que el estudio del cine merece un espacio específico en el currículum de la educación primaria, de la educación secundaria y/o del bachillerato o sería preferible que se enmarcara en una asignatura sobre cultura visual o con una denominación equivalente?” ha motivado una división de opiniones. De las 24 respuestas, 9 expertos (37,5%) se inclinan por la creación de una asignatura específica para el estudio del cine, mientras que 16 (62,5%) consideran más oportuno enmarcar el estudio del cine en una asignatura más amplia como “cultura audiovisual”. No obstante, a la pregunta 4, “En caso de que el estudio del cine se enmarque en una asignatura de denominación genérica como “educación mediática”, ¿qué peso debería tener el estudio del cine en porcentaje (%)?”, la mayoría de entrevistados $\frac{3}{4}$ expertos, el 67% $\frac{3}{4}$ considera que el cine debería ocupar, al menos, el 50% de los contenidos de la asignatura “cultura audiovisual”, una denominación que muy mayoritariamente se prefiere a la etiqueta

“educación mediática”, principalmente porque el cine es relacionado más con el arte que con la comunicación.

Finalmente, la última pregunta, “¿Cómo debería enfocarse el estudio del cine en los niveles no universitarios? Señala uno o varios factores que deberían tenerse en cuenta”, ha suscitado respuestas muy diferentes que coinciden mayoritariamente en dos aspectos: la necesidad de combinar el análisis crítico de las películas “atendiendo a sus rasgos estéticos y formales”, con su contextualización histórica y cultural, y la importancia de abordar el cine como una experiencia lúdica, que guarda relación con otras artes visuales. Entre los factores a tener en cuenta en el estudio del cine, también se ha incidido en la necesidad de trazar genealogías útiles, que permitan establecer relaciones entre el cine, la fotografía, la pintura, la televisión, etc.; la exigencia de adaptar los contenidos a los diferentes niveles educativos; la conveniencia de introducir la dimensión práctica con la ayuda de los dispositivos móviles que posee la mayoría de estudiantes; no olvidar que el cine también tiene una dimensión de intervención y es un patrimonio cultural que hay que defender; etc. Una de las ideas que nos parece más pertinente en lo que se refiere al estudio del cine, según uno de los expertos más experimentados, es la importancia de que “se ayude a ver las obras visuales a los estudiantes, familiarizándoles con ellas, y discutiéndolas con ellos”, para desarrollar su capacidad crítica. Como señala otro experto, esto sólo será posible si se apuesta por “la formación del profesorado, potenciando su formación en estética y teoría del cine”, y sin olvidar que “sin pasión no puede haber transmisión de conocimiento”.

5. Algunas conclusiones

El trabajo de campo realizado permite tomar conciencia de la relevancia que posee la cultura visual y, muy especialmente el cine, para los estudiantes del bachillerato de artes y para los expertos en estética, teoría e historia del cine y cultura audiovisual. A pesar de ello, no deja de resultar llamativo que cuando se aborda el diseño curricular de muchas

asignaturas del currículum de las enseñanzas no universitarias e, incluso, cuando se analiza el currículum de las materias relacionadas con la “alfabetización mediática e informacional”, las cuestiones relacionadas con el cine pasan a segundo plano o son sistemáticamente olvidadas, en especial en los últimos años, con el auge de la imagen digital, de los videojuegos y de las redes sociales.

Todavía hoy podemos encontrar argumentaciones entre algunos pedagogos y educadores que afirman que “la imagen no tiene significado unívoco, [por esta razón] no es efectiva para transmitir los significados unívocos de las disciplinas escolares” (Narváez-Montoya, 2023: 18). Quizás el error de partida radica en una concepción cerrada de la educación que, en un mundo tan complejo como el que vivimos, debe abrirse a cultivar una formación crítica ante una realidad que nos rodea cada vez más compleja y más mediatizada que nunca. La intensidad del día a día no nos permite reconocer los productos culturales que nos rodean, muchos de ellos banales o cotidianos, que forman parte y nos ayudan a construir un tipo de memoria colectiva y a configurar el imaginario social que compartimos. Por eso, las imágenes deben ser estudiadas y analizadas, entre otras cosas para mejorar nuestra comprensión del mundo.

Cuando se aborda el diseño curricular de materias relacionadas con la AMI (como “Laboratorio de creación audiovisual” en Primer Curso de ESO, “Cultura audiovisual” en Primer Curso del Bachillerato de Artes o “Comunicación audiovisual” Optativa ofertada a todas las especialidades de Bachillerato, en todos los casos en la Comunidad Valenciana) se olvida que las imágenes tienen una genealogía, que hunde sus raíces en la Historia de nuestra cultura y de las representaciones visuales. De este modo, no se puede desligar el estudio de la fotografía y del cine, del estudio de la pintura, como subrayó André Bazin hace décadas (Bazin, 1966), porque también las imágenes de la televisión, de los videojuegos y las que inundan internet y nuestras redes sociales tienen una estrecha relación con la fotografía y el cine. Nos parece urgente, por tanto, el desarrollo de prácticas de educación mediática sistematizadas, que sean “sólidas, estables y generalizadas” (Ferrés y Mansanet, 2015: 14).

En este sentido, nos hallamos muy lejos de Francia, país que incluyó el estudio del cine dentro de la educación mediática (“éducation aux médias”), ordenando y organizando los contenidos curso a curso, desde “l’école maternelle” hasta el “baccalauréat”. De forma específica, el Ministerio de Educación Nacional ha implantado varios programas para promover el estudio del cine en las escuelas “Maternelle au cinéma”, “École et Cinéma”, “Collège au Cinéma” y “Lycéens et apprentis au Cinéma”, que incluye la proyección de películas en salas de cine, el desarrollo de actividades en torno a las películas, así como la participación de profesionales del cine en muchas de estas sesiones de trabajo, por niveles, a través de actividades dentro y fuera de las aulas. Este ambicioso proyecto educativo institucional, contó con el apoyo del ministro de cultura francés, Jack Lang, que fue asesorado por el prestigioso crítico y estudioso del cine, Alain Bergala, y por Anne-Marie Garat, escritora y profesora. Una inversión de más de 37 millones de euros hizo posible equipar a todos los centros educativos franceses, con proyectores y equipos audiovisuales, en 2001, una iniciativa pionera a nivel mundial, que buscaba estimular la creatividad y la imaginación del estudiante. Como afirma el propio Bergala, el objetivo no es ofrecer una formación teórica o reglada en esta materia, sino educar su mirada y fomentar su espíritu crítico, con el fin de “hacerle descubrir su propio potencial creativo y utilizarlo para dar sentido a otros saberes culturales” (Bergala, 2007: 29), porque “el arte solo puede ser aquello que resiste, aquello imprevisible, aquello que un primer momento confunde. El arte debe seguir siendo, también en pedagogía, un encuentro que trastorna todos nuestros hábitos culturales” (Bergala, 2007: 97). En este mismo sentido se expresaba el filósofo analítico norteamericano Stanley Cavell, cuando afirmaba que el cine puede ayudarnos a sentir, a pensar y a incomodarnos, sin la seguridad de alcanzar “respuestas satisfactorias”, por lo que “el cine puede, en efecto, hacernos mejores”, como reza el título de uno de sus ensayos (Cavell: 2003).

Como señalan Ferrés y Masanet (2015: 15), una manera eficaz para mejorar la educación mediática es implicar a los profesionales de la

comunicación, responsables de la creación de los mensajes de los *medios de masas* o *mass media*, y a los profesionales de la educación, que tienen una gran responsabilidad en la formación de los futuros ciudadanos, actuales *prosumidores* en los llamados *social media*. Sin la complicidad de los profesionales de la comunicación y de la educación no será posible avanzar, con paso firme, en la formación de una ciudadanía crítica, capaz no sólo de descifrar y comprender los mensajes audiovisuales, sino también de producirlos. Para ello, es esencial servirse del entretenimiento y de la explotación de emociones para transmitir saberes y motivar a los destinatarios de estos mensajes (Ferrés, 2008, 2014), lo que exige un compromiso firme del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es urgente promover un mayor acercamiento entre los ámbitos académicos de la comunicación y de la educación, “desde parámetros innovadores, críticos y participativos” (Lozano, Tucho, Fernández-Planells y Figueras, 2015: 118), una propuesta que concretamos en el “Manifiesto: La educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital”, presentado por Aguaded y Marzal en mayo de 2021 ante los medios de comunicación.

Pero es cierto también que es necesario crear un clima en los centros educativos y, más especialmente, a nivel social, que resulte motivador para los docentes, que han visto cómo ha caído su reputación y prestigio social en los últimos años. El estudio del cine en los niveles educativos no universitarios puede ser una herramienta para romper con el “apocalipsis cognitivo” que nos asedia (Bronner, 2022). De entrada, el estudio del cine contribuye a mejorar la atención de los jóvenes, al obligarlos a centrar su atención en la sala oscura de proyección, sin distracciones, en contraposición a la atención desordenada, interrumpida y dispersa del consumo a través de las múltiples pantallas que nos rodean. Por otro lado, el cine también puede estimular el debate y el diálogo entre los propios jóvenes, una actividad esencial, en la que la instancia docente juega un papel fundamental, en la era de la desatención.

De este modo, queda bien manifiesto que una parte esencial para que pueda haber aprendizaje es que los estudiantes sientan el deseo de

mirar, algo que sólo puede ocurrir cuando el docente está en condiciones de transmitir y contagiar la pasión y el entusiasmo por aquello que se estudia. En este sentido, la mejor apuesta que puede hacer nuestra administración educativa para mejorar la educación mediática y la calidad de nuestra enseñanza es apostar por la formación del profesorado y por crear las condiciones adecuadas para que los docentes se sientan apoyados y apreciados por los propios estudiantes, por las familias y por los responsables de las administraciones educativas.

Capítulo 14.

Apuntes históricos sobre cine y educomunicación para una alfabetización mediática e informacional¹

José-María Merchán

Doctor por la Universidad de Valladolid

María Cruz Alvarado

Universidad de Valladolid

Agustín García Matilla

Universidad de Valladolid

Resumen

Este texto recoge algunas de las aportaciones realizadas en España para el desarrollo de una pedagogía de la imagen. Fue en la II República cuando las misiones pedagógicas se valieron del cine como un recurso educativo eficaz. La utilización de películas didácticas sirvió para promover una educación sanitaria de la población rural o reivindicar los derechos de las mujeres, y fue un recurso complementario de la ingente

-
1. Este texto es una adaptación y actualización de dos artículos anteriores: Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educomunicativas del que son autores José María Merchán, María Cruz Alvarado y Agustín García Matilla, publicado en *Redes Sociales y Ciudadanía: Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*, coordinado por José Ignacio Aguaded Gómez y Arantxa Vizcaíno Verdú (2020, pp. 453-460); y el prólogo del libro *Cine para Educar 1*, del que es autor Agustín García Matilla (Egeda, 2020, pp. 9-18).

tarea de alfabetización realizada. Posteriormente se desarrollaron iniciativas como los cineclubes, experiencias universitarias de análisis del cine o la creación de asociaciones y colectivos pedagógicos; hasta llegar a las acciones pioneras de alfabetización audiovisual, algunas destinadas a colectivos en riesgo de exclusión. El aprovechamiento como instrumento educativo del medio cinematográfico ha sido la práctica pionera de posteriores metodologías aplicadas a la actual Alfabetización Mediática e Informativa (AMI).

Sumario: 1. PRECEDENTES: CINE CIENTÍFICO Y CREACIÓN DE PRIMEROS CINECLUBES. 2. LA LABOR DE LAS MISIONES PEDAGÓGICAS Y EL CINE COMO MEDIO DIVULGADOR. 3. PEDAGOGÍA DE LA IMAGEN Y PEDAGOGÍA CON IMÁGENES. VISIONES EDUCOMUNICATIVAS. 4. EXPERIENCIAS PIONERAS EN LOS FESTIVALES DE CINE. 5. LA CONTRIBUCIÓN DESDE LOS ENTORNOS ACADÉMICOS. 6. EL CINE COMO DIFUSOR DE CULTURA Y DE PENSAMIENTO CRÍTICO. 7. DE LA PEDAGOGÍA DEL CINE AL CINE SOCIAL. 8. EL VALOR DEL CINE EN ENTORNOS DE EXCLUSIÓN SOCIAL: EL CASO DE LAS PRISIONES. 9. CUESTIONES PARA LA DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. Precedentes: cine científico y creación de primeros cineclubes

La herencia de utilización del cine para el desarrollo educativo y científico de nuestro país tiene un nombre propio, el de Guillermo Fernández López Zúñiga, investigador pionero de la divulgación científica a través del cine, fundador y primer Presidente de la Asociación Española de Cine Científico (ASECIC).

Si bien, este repaso histórico pretende describir las experiencias más significativas relacionadas con el cine desde las perspectivas de la educación “en la imagen” y “con imágenes”, resulta obligado rendir homenaje a este precursor ocupado en la divulgación del conocimiento científico a través del cine. Sus primeros trabajos se remontan a los años treinta del

pasado siglo, con títulos pioneros como *Boda en Navalcán* (1932), *Marruecos* (1933) y *La vida de las Abejas* (1935). Zúñiga fue más que un divulgador, un profesional que abordó con rigor y ayudó a enriquecer los códigos específicos del cine científico, inspirando la creación, muchos años más tarde, de la Bienal de Cine Científico de la ciudad de Ronda.

En España, la educación en el cine cuenta con una larga trayectoria iniciada con la creación de los cineclubes, cuyos antecedentes son anteriores a la Guerra Civil. Si bien ya se habían realizado proyecciones en la Residencia de Estudiantes de Madrid de la mano de Luis Buñuel, el primer cineclub fue el Cine Club Español, dirigido por Ernesto Jiménez Caballero y Luis Buñuel, cuya primera sesión fue el 23 de diciembre de 1928 en el cine Callao de Madrid (Rodríguez-Fuentes, 2010). Además de las filiales que se crearon en otros lugares de España, destaca en Barcelona el Cineclub Mirador, con Sebastián Gash y Guillermo Díaz-Plaja. Un auge que prosiguió en los años treinta y del que Rodríguez Fuentes destaca también Proa Filmófon, Cinestudio 33, FUE, o Imagen.

Una experiencia pionera es la del Sindicato Español Universitario (SEU), que dio lugar, a partir de 1945, tras la creación del Círculo de Escritores Cinematográficos (CERC), a iniciativas apoyadas por intelectuales como Carlos Fernández Cuenca, Luis Gómez Mesa o Adriano del Valle. Se crearon cineclubes por distintos lugares de nuestra geografía, experiencias que duraban muy poco, salvo excepciones. Fue el caso de Zaragoza, cuyo cineclub se mantuvo durante 7 años exhibiendo filmes de gran calidad y prohibidos en el circuito comercial. Esta iniciativa, en la que participaron Eduardo Ducay, Orencio Ortega Frisón, Manuel Rottellar, o Guillermo Fatás Ojuel, además de crear un modelo que sería utilizado después para extender el papel cultural del cine en diferentes lugares, construyó una experiencia global de aprendizaje en torno al cine.

2. La labor de las Misiones Pedagógicas y el cine como medio divulgador

Durante la II República, las Misiones Pedagógicas se valieron del cine como un recurso educativo de gran eficacia. La utilización de películas didácticas sirvió para promover una educación sanitaria de la población rural, en muchos casos alejada de los grandes núcleos urbanos y con muchas carencias. El cine sirvió para reivindicar los derechos de las mujeres y fue un recurso complementario de la ingente tarea de alfabetización que realizaron maestras y maestros de la República.

Algunos testigos de esa época recuerdan cómo determinados documentos cinematográficos producidos en el extranjero chocaban con el contexto práctico del mundo rural en distintas zonas de España, a la hora de explicar por ejemplo cómo se elaboraba el pan u otras prácticas vinculadas con los usos y costumbres populares. Ese encuentro entre maestros, estudiantes universitarios e intelectuales españoles, tuvo el noble afán de acabar con los siglos de abandono del mundo rural. El cine ocupó su papel en este período histórico, edad de plata para la educación y la cultura españolas.

Es preciso volver a citar aquí a Guillermo Fernández López Zúñiga. Su labor ingente e incansable permitió el desarrollo de otros festivales de cine científico en el mundo y que certámenes españoles como San Sebastián organizaran sesiones monográficas sobre esta temática. Esta línea de actuación continuó gracias a la labor realizada por los sucesivos presidentes de la evolucionada Asociación Española de Cine Científico: Mariano Cebrián, Francisco García, Odile Rodríguez de la Fuente y otros colaboradores de las respectivas directivas que tuvieron un imprescindible protagonismo en la creación de puentes con el mundo Iberoamericano como Gerardo Ojeda o Rogelio Sánchez.

3. Pedagogía de la imagen y pedagogía con imágenes. Visiones educ comunicativas.

Desde la década de los años cincuenta del pasado siglo, los cineclubes desarrollaron una importante labor de incorporación del cine al

debate social y como medio de formación cultural del conjunto de la ciudadanía. Al igual que sucedió en otros países europeos, España vivió el nacimiento de diversos cineclubes. Por ejemplo, en Cataluña, Miquel Porter Moix fue un intelectual, catedrático de universidad, uno de los creadores de la Nova Canço y fundador del primer cine club infantil en 1957; años antes en Salamanca, Basilio Martín Patino había creado el primer cine club español. En 1955 tuvo un importante papel en las primeras Conversaciones sobre el Cine Español, celebradas allí, que constituyen un verdadero hito histórico. Su ideólogo fue Ricardo Muñoz Suay. Estas dos primeras experiencias fueron además un exponente de la utilización ideológica del cine contra la dictadura franquista.

Pero no fueron las únicas. La Cátedra de cine de la Universidad de Valladolid se remonta a principios de los años sesenta. La ciudad se impregnaba todos los veranos de puro cine, acogiendo estudiantes de diferentes lugares. En la década de los setenta el Servicio de Orientación de Actividades Paraescolares (SOAP, 1972) realizó una extraordinaria labor pionera en centros de Madrid, Barcelona y Vigo enseñando el lenguaje del cine a cientos de escolares y dándoles la oportunidad de realizar sus propios cortometrajes en soporte súper 8mm. Era la primera vez que en España un equipo interdisciplinar abordaba la enseñanza del cine en la escuela desde una doble faceta, la formación de profesores en el lenguaje cinematográfico y su evolución histórica, y también dando oportunidad de que idearan y rodaran sus propios cortometrajes. Estudiar el contenido de las guías didácticas para profesores editadas entonces por el SOAP da idea de la dimensión del proyecto (Mendo et al., 1975). En los equipos de diseño del SOAP se integraron profesionales del cine, la televisión y la educación como Francisco Climent, Eduardo García Maroto (García-Maroto, 1988), Luis Matilla, Manuel Alonso (Alonso y Matilla, 1980), Miguel Vázquez Freire o Pablo del Río, haciendo posible un trabajo de extraordinaria relevancia.

Paralelamente, en Cataluña, el Colectivo Drac Magic desarrolló una experiencia de explotación didáctica del cine en diferentes áreas de conocimiento como las Humanidades, la Historia, la Historia del Arte, las áreas de Ciencias y de Ciencias Sociales, seleccionando aquellos títulos

de especial relevancia en estas temáticas para su aprovechamiento didáctico en las escuelas. Marta Selva, Anna Solá y José Enrique Monterde fueron los creadores. Una experiencia pionera continuadora de una tradición que en Cataluña se ha mantenido con gran solidez a lo largo de los años (Monterde et al., 2002).

En el año 1987, un equipo de jóvenes profesionales de la Dirección Técnica de la UNED formado por Roberto Aparici, Agustín García Matilla y otros colegas de la misma universidad, diseñó y produjo el primer curso multimedia de iniciación a la Lectura de la Imagen y al Conocimiento de los Medios Audiovisuales. Un curso a distancia semipresencial e innovador que constituyó un verdadero impulso a la alfabetización en el lenguaje de las imágenes y del cine en particular. Cientos de profesores pudieron reflexionar sobre sus experiencias escolares o idear y programar sus primeras experiencias cinematográficas o videográficas en las aulas, realizando sus prácticas educativas en centros de toda España. La experiencia se prorrogó hasta bien entrado el siglo XXI.

Son muchos los profesionales que en todos estos años han trabajado en experiencias de aprovechamiento educativo del cine y del vídeo. De todos ellos, Enrique Martínez Salanova -editor de la *Revista Aularia*-, debe ser considerado actualmente el decano de estas experiencias comunicativas. Enrique ha sabido mantener la llama encendida de este amor al cine y a la enseñanza de la imagen. No es casualidad que haya sido uno de los fundadores de la revista *Comunicar*, la más prestigiosa en el contexto Iberoamericano, dirigida por el Catedrático de la Universidad de Huelva, Ignacio Aguaded.

Comunicar ha mantenido la llama de la divulgación de la investigación en pedagogía de los medios, y más concretamente sobre didáctica del cine o experiencias del uso del cine en áreas concretas durante las últimas décadas. Otro ejemplo de continuidad y buenas prácticas es el programa *Cine y Salud*, que quizás sea el de tradición más larga en nuestro país; y donde José Antonio Gabelas, Carlos Gurpegui y Carmen Marta-Lazo realizan una intensa labor que ha implicado a numerosos centros de la comunidad autónoma de Aragón.

Actualmente, la enseñanza del cine se ha extendido a titulaciones de grado, posgrado y a otros títulos propios impartidos en numerosas universidades españolas.

En 2017 y 2018, durante la presidencia de Yvonne Blake -tristemente fallecida en 2018-, la Academia del Cine reunió a un grupo de expertos con la intención de facilitar el acceso a las salas de cine de los escolares y realizar una selección de películas útiles para la enseñanza en diferentes niveles educativos. El proyecto tuvo como objetivo facilitar la exhibición en los centros educativos de las películas seleccionadas y suministrar una serie de guías didácticas para facilitar la labor de los educadores. La profesora Mercedes Ruiz, integrante de la asociación Cero en Conducta fue la principal dinamizadora de iniciativa pionera en la que participaron otros maestros coordinadores de propuestas educativas con larga trayectoria como Ángel Gonzalvo, y miembros de la Academia del Cine como Fernando Lara, Joan Álvarez y Marta Tarín.

En la última década se han realizado varios congresos que reivindican una formación en competencia mediática en nuestro país, consiguiendo reunir a personas expertas de los cinco continentes, planteando una reflexión que reivindica un modelo de educación con una visión educomunicativa integral. Como los celebrados en Segovia (Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid) bajo la dirección de Alfonso Gutiérrez y Agustín García Matilla en 2011, 2017 y 2023 y en el organizado en 2013 en la Universitat Oberta de Catalunya con la dirección de Daniel Aranda. En la misma línea, las ciudades de Medellín (Colombia), Arequipa (Perú) y San José (Costa Rica), han acogido en los últimos años los congresos de la Red de Alfabetización Mediática ALFAMED.

4. Experiencias pioneras en los festivales de cine

La Oficina Permanente de Pedagogía de la Imagen (OPPI) marcó un hito dentro del Certamen Internacional de Cine para la Infancia y la Juventud de Gijón. Un Festival que llegó a ser el tercero del mundo en su especialidad, tras los de Moscú y Teherán. La OPPI convocó a comienzos

de los años ochenta (de 1982 a 1984) a los mejores especialistas en pedagogía del cine y de la imagen tanto de España como de Iberoamérica.

Por su parte, la iniciativa Pe De Imaxe, en La Coruña, profundizó en aspectos teóricos de la pedagogía de la imagen y del cine en particular (Vázquez-Freire, 1995), con la presencia de investigadores latinoamericanos como Mario Kaplún o Guillermo Orozco, y de algunas de las voces más críticas del ámbito anglosajón como Len Masterman o Kathleen Tyner.

Ya desde finales de esa misma década, Adolfo Bellido y Mario Viché impulsaron en Valencia Cinema Jove, dando continuidad a iniciativas anteriores facilitadoras de experiencias de intercambio y creando un festival de cine del mismo nombre donde muchos jóvenes de toda España tuvieron ocasión de ver proyectadas sus películas. En esta muestra se concedían premios y se alentaba el debate con los especialistas (Bellido, 1993).

Todas estas experiencias anteriores contaron con muchos de los pioneros: Enrique Martínez-Salanova (2002, 2010), Joan Ferrés (2014), Roberto Aparici (Aparici et al., 2006), Manuel González y Miguel Vázquez-Freire (1986), Juan Antonio Pérez-Millán (2014), Lluís Rey y Aurora Maquinay (1984), Agustín García Matilla (2003), etc.; fueron algunos de los profesores que participaron en esas iniciativas.

En las últimas dos décadas del siglo XXI la pedagogía del cine y su dimensión social se ha llevado en España a festivales como la Semana Internacional de Cine de Valladolid (SEMINCI) y la Muestra Europea de Cine de Segovia (MUCES).

5. La contribución desde los entornos académicos

A finales de los años noventa, el Grupo Comunicar funda la Revista Iberoamericana de Educomunicación del mismo nombre; publicación que ha dado cabida a trabajos de gran nivel de centenares de investigadores europeos y de toda América, reflexionando sobre la pedagogía del cine, de la imagen y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Entre ellos los monográficos “El análisis fílmico y el desafío de la

educación mediática”, (*Comunicar*, 29, 2007) y “Lenguajes filmicos sobre la memoria colectiva de Europa” (*Comunicar* 35, XVIII, 2010).

Unos años antes, el ya citado Curso de iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales (Aparici et al., 1987) del Centro de Medios Audiovisuales de la UNED, desarrolló un diseño multimedia que recogía las dos líneas de aprovechamiento didáctico del cine que había abordado Geneviève Jacquinet (1977) en *Image et pédagogie*.

Desde 1984 numerosos especialistas se han referido a las posibilidades expresivas, formativas y educativas del cine en nuestro país (Zunzunegui, 1984; De Pablos, 1986; Monterde, 1986; Del Amo, 1987; Amar-Rodríguez, 2003; Pérez-Rodríguez y Delgado-Ponce, 2012; Ferrés, 2014, Canga, 2019). A nivel internacional, en el ámbito anglosajón, diversos especialistas han abordado problemas estructurales similares a los encontrados en España a la hora de integrar la educación en el cine dentro del sistema educativo desde una perspectiva crítica (Masterman, 1993) o de plantear la continuidad de este tipo de enseñanza (Bazalgette, 2010).

Desde la segunda década del siglo XXI las nuevas formas de expresión, heredadas del lenguaje cinematográfico como los videojuegos (Zagalo, 2010), o la animación 3D, han proliferado y alcanzado importancia suficiente como para constituirse en objeto de investigación en distintos ámbitos, incluyendo el educativo. El Mercado del Vídeo 3D Wire, ha permitido analizar este territorio que abre las puertas de la industria audiovisual e indagar nuevos desarrollos para la educación. Diseños multimedia o estrategias transmedia, deben reconocer la vigencia del medio cine como su origen, y como base de cualquier otro tipo de desarrollo tecnológico.

6. El cine como difusor de cultura y de pensamiento crítico

El cine es en sí mismo un medio idóneo para la adquisición de cultura. Enrique Martínez-Salanova (2010), ha descrito las experiencias de

construcción de una sensibilidad europea a través de la historia de este medio, señalando sus inmensas potencialidades para experimentar la importancia de los valores ciudadanos.

Ha permitido a muchas personas aproximarse a la contemplación del arte y a la lectura de obras literarias adaptadas por algunos de los más grandes directores de su historia: Welles, Truffaut, Huston, Pasolini, Visconti, Hitchcock han adaptado a autores como Shakespeare, Bradbury, Melville, Bocaccio, Mann o Hamilton. En el caso del cine español, todavía resultan de imprescindible consulta títulos como *Los Santos Inocentes* (Mario Camus, 1984), *Esquilache* (Josefina Molina, 1989) o *El Perro del Hortelano* (Pilar Miró, 1996).

En los últimos años se han editado diferentes publicaciones (Prats, 2005), que recogen películas para ser explotadas desde una perspectiva educativa (Arocena y Marzabal, 2016). Pero ya antes (Marzal Felici, 2007) se habían generado proyectos que incluían colecciones de guías para ver y analizar el cine y que continúan en la actualidad (ver Capítulo 17).

Más recientemente, como ya se ha adelantado, la Academia Española del Cine (AACCE) ha impulsado la iniciativa oficial de recomendar una selección de películas que se consideran especialmente dirigidas a la educación (Lara et al., 2018).

7. De la pedagogía del cine al cine social.

Más allá de los listados de películas de distintos géneros que puedan considerarse idóneos para difundir literatura o para incorporarse de modo transversal en los entornos educativos formales como vía de reflexión, cabría mencionar aquí la utilización que se hace de este medio y de series presentes en diferentes plataformas, que constituyen también otras narraciones audiovisuales, en el marco específico de la comunicación con fines sociales.

Por otro lado, habría que tender a la adquisición del compromiso integral de la industria cinematográfica para alinearse con la necesaria

transformación de las sociedades contemporáneas, tal como se propone desde la Comunicación con Fines Sociales.

En este mismo marco, cabría incluso extender el medio cinematográfico desde su adaptación a las nuevas tecnologías, a toda la ciudadanía y, en particular, a personas que viven en situaciones o contextos de exclusión.

8. El valor del cine en entornos de exclusión social: El caso de las prisiones

Uno de los ámbitos donde la función del cine ha cobrado mayor significación simbólica es el de las prisiones (Contreras-Pulido, 2014). Las experiencias en el ámbito penitenciario han demostrado cómo el cine puede ser un instrumento imprescindible para colaborar en la reinserción de los internos. Nos interesa aquí de modo específico lo que ese instrumento puede hacer en entornos concretos como los centros penitenciarios. Pese a la obviedad de lo que significa señalar que la labor educativa debería ser en ellas nuclear, no acaba de asumirse como un verdadero compromiso, e incluso se está produciendo lo que Gil Cantero ha llamado una desprofesionalización educativa (Gil-Cantero, 2010).

El cine construye nuestro imaginario colectivo sobre la cárcel moderna. Y lo construye tan poderosamente, que sus modelos de representación contribuyen a la estigmatización de las personas presas, de los lugares de encierro y de todos los operadores jurídicos que intervienen en la imposición del castigo.

Son tan poderosos estos modelos de representación y han tenido tanta fuerza en nuestros imaginarios, que hasta las personas que cumplen condena de privación de libertad, distinguen en sus testimonios entre la cárcel real y la cárcel de la ficción.

Hemos invisibilizado el castigo y sus formas y, al hacerlo, hemos dejado que sea el imaginario quien construya al castigado. La cárcel de la

ficción no es más que una representación interesada y espectacularizada de la realidad.

Los actuales modelos de representación de la exclusión social contribuyen poderosamente a su estigmatización. Lo dicen ellos y ellas, personas privadas de libertad que han participado durante los últimos diez años en los talleres de educomunicación que se han impartido en el Centro Penitenciario de Topas en Salamanca.

Para llegar a esta conclusión, iniciaron su proceso de alfabetización audiovisual analizando los modelos de representación que gran parte de los periódicos utilizan en la descripción de las personas en conflicto con la ley y cómo estos modelos inciden negativamente tanto en sus vidas antes, durante y después de sus condenas, como en las biografías de sus familias, dificultando aún más sus posibilidades de desarrollo cultural y económico, afectando incluso a los lugares en los que residen, favoreciendo los procesos de creación de guetos.

Cuando “comunicar” es casi tan importante como respirar, cuando se esperan semanas para “comunicar” y cuando la comunicación es sinónimo de contacto con la familia, con los seres queridos y con los relatos que nos apuntalan como individuos sociales, la comunicación se torna esencial en los procesos de reinserción social.

Así surge el taller de cine con antecedentes en dos anteriores de prensa y cine, por iniciativa de los participantes en el taller de radio. La metodología en el taller de cine es básica y parte de los principios de la comunicación para el cambio social: horizontalidad, participación, colectividad (Marí, 2011). Dialogo para alcanzar los consensos básicos y mucha pasión por el cine.

Se han visionado centenares de películas que han servido para dialogar sobre conceptos como el amor, la muerte o la violencia.

Se allanan las dificultades con el idioma de quienes participan, en un ejercicio de sinopsis y de ayuda mutua y los inconvenientes que el reglamento penitenciario impone a las actividades de tratamiento, -se

obliga a partir la proyección en dos partes- se convierten en oportunidades para el desarrollo de las habilidades básicas de comunicación. Resumir y recordar lo esencial de lo visto la semana anterior es una buena disculpa para intercambiar puntos de vista e incluso interpretaciones: “Imaginar en libertad”, “El cine en la cárcel abre una ventana de libertad”, “El cine te quita cárcel como te la quita soñar”.

El taller de cine es un lugar de encuentro. “La mesa camilla y el salón de nuestra casa”. La gran pantalla funcionando como un juego de espejos en el que vemos y nos vemos reflejados, y en esa identificación o en ese extrañamiento, construimos nuestra percepción de “el otro” y sin eludir el conflicto, reflexionamos sobre nuestras propias vidas.

La educomunicación como parte de la estrategia de tratamiento penitenciario ya tiene un corpus académico extenso. Los máximos especialistas avalan con sus estudios los beneficios de estas prácticas y reclaman desde hace muchos años su puesta en marcha como “aliados en los procesos de inclusión social” (Contreras-Pulido, 2014).

Las personas privadas de libertad que han participado en los talleres de cine saben que la educomunicación no va a suponer -por sí misma- inclusión social. Son conscientes de que la exclusión social responde a procesos mucho más radicales y complejos. Pero saben que, sin el reconocimiento efectivo de su derecho a la educomunicación, sus procesos de integración como ciudadanos de pleno derecho serán más difíciles tanto para ellos como para sus familias.

9. Cuestiones para la discusión y conclusiones

¿Por qué hasta ahora, las instituciones educativas, las instituciones culturales y la industria del cine no han creado puentes sólidos para promover el aprovechamiento social, educativo y cultural del cine? ¿Cómo recoger las numerosas experiencias desarrolladas tanto en España como a nivel internacional, que representan buenas prácticas de explotación didáctica del cine en beneficio de la educación, de la cultura y

de la propia industria del cine y de sus profesionales? ¿Hasta qué punto cobra vigencia en el actual contexto digital la actualización de una pedagogía del cine que vincule a los estudiantes de todos los niveles educativos con las facetas artísticas, creativas e industriales de este medio audiovisual? ¿Por qué no generalizar la utilización del cine para tareas de reinserción social consagradas por la Constitución Española, como medio para el fomento de una educación liberadora? ¿Cómo ampliar los materiales objeto del aprovechamiento didáctico al análisis de series que se exhiben en plataformas diversas y en medios de comunicación convencionales como la TV?

Las experiencias de aprovechamiento educativo y cultural del cine en España tienen una trayectoria de más de 60 años. Esto indica que en ese largo recorrido la existencia de buenas prácticas marca un camino a seguir para proyectos institucionales más ambiciosos e integradores. Esa explotación didáctica y cultural del cine debe realizarse no solo con objetivos educativos definidos, sino también como un mecanismo de acceso a una comunicación, como diría Paulo Freire “concientizadora”. Esto permitirá motivar a estudiantes que, a veces quedan fuera del sistema escolar y también a un elevado porcentaje de la población que no ha tenido las mismas oportunidades de acceso a la cultura. Es imprescindible que la relación entre el sistema educativo y la industria del cine se plasme en alianzas de mutua colaboración. La importancia de Los saberes transversales aportados por el cine son la base de un conocimiento más informado sobre los contenidos imprescindibles para tener un comportamiento crítico frente a las múltiples pantallas que forman parte del actual ecosistema digital. Un mejor conocimiento del lenguaje cinematográfico es un paso imprescindible para una buena dieta mediática y una forma idónea para generar debates que eduquen en tolerancia y en una mejor comprensión del mundo.

Capítulo 15.

Videre aude: pensar la imagen desde el cine

Juan Navarro de San Pío

IES Antonio Navarro Santafé (Villena)

Resumen

La hipótesis de partida es que el modo de enseñar el cine en los institutos es meramente instrumental: es un medio que funciona para ilustrar una idea o como eje transversal de educación en valores. Frente a ello, es posible plantear un enfoque más inmanente, desde la estética e historia del cine, que contribuya al desarrollo de la sensibilidad del alumnado, así como su capacidad de apreciación. De ahí la necesidad de una pedagogía del cine: *Videre aude*, educar la mirada con la misma autonomía y actitud crítica con que la Ilustración hizo suyo el lema kantiano *Sapere aude*. Aprender a ver significa adoptar una mirada escéptica ante lo contemplado, siendo selectivos y no teniendo la obligación de reaccionar ante todo lo que vemos.

Sumario: 1. EN LA ERA DE LA HETERONOMÍA VISUAL. 2. HIPERVISIBILIDAD Y CANSANCIO DE LA MIRADA. 2.1. NO REACCIONAR ANTE CUALQUIER IMAGEN O ESTÍMULO VISUAL. 2.2. LIBERAR LA MIRADA DE LA IMAGEN. 2.3. ECOLOGÍA DE LAS IMÁGENES. 2.4. APAGAR LA MIRADA Y LA CONCIENCIA

Las imágenes trascienden la memoria y la conciencia. En la última película de Víctor Erice, *Cerrar los ojos* (2023), su protagonista, Miguel Garay, es un director de cine que busca a su amigo Julio Arenas, un actor desaparecido, con el que trabajó en *La mirada del adiós*, y que, tras encontrarlo, descubre que tiene amnesia. Infructuosamente trata de conversar con él, pero a través de las palabras no obtiene más que olvido e

indiferencia ante el pasado compartido. Sin embargo, Garay no se rinde y un psiquiatra al que consulta el caso le dice que las imágenes trascienden la memoria y la conciencia. Ahí encuentra la clave para devolver a la vida y al cine a su amigo, organizando una última proyección de cine para él. Pero ante este utópico propósito cinéfilo, su otro amigo Max, montador de alguna de sus películas, se muestra escéptico: “Los milagros verdaderos ya no existen en el cine desde que Dreyer murió. Te lo digo yo, que soy practicante, pero no creyente”. Más allá de la nostalgia cinéfila que envuelve *Cerrar los ojos*, la película de Erice desmiente el escepticismo de Max, al confiar todavía en la capacidad del cine para mirar en la oscuridad de la sala de cine, para salvar la inocencia y rescatar la belleza del mundo.

Tras muchos años enseñando cine, organizando proyecciones y cineclubs para alumnado de secundaria y bachillerato, la película de Erice me ha hecho pensar en la obstinada ilusión de su protagonista por devolver la vida a una mirada apagada. Aunque me he enfrentado a la indiferencia de la administración, al escepticismo del profesorado y a la apatía de parte del alumnado, podría apropiarme de las célebres palabras del replicante y recrearlas del siguiente modo:

Yo he visto cosas que vosotros no creeríais. He visto miradas de adolescentes brillar en la oscuridad ante imágenes de Chaplin, Ford o Hitchcock. Y pese a que todos estos momentos se perderán en el tiempo de la desmemoria y del audiovisual, la mirada seguirá albergando destellos inconscientes que iluminarán la vida y el mundo.

Por eso, aunque creamos en ocasiones que las películas contempladas en la sala de cine no modifican la conciencia de los espectadores adolescentes, su poder de sugestión trasciende el pensamiento y el lenguaje al proyectarse sobre su mirada y sobre su inconsciente. “¿Hay acaso [...] un lenguaje secreto que sentimos y vemos, que nunca decimos?”, se preguntaba, en este sentido, Virginia Woolf (2016: 325) al describir la experiencia cinematográfica. Y es que el cine, como afirma Alain Bergala, no se enseña, se encuentra, se experimenta. Pero en dicha vivencia la sensación de extrañeza e incomodidad provoca un inicial rechazo en el

alumnado, al no estar acostumbrado a una clase de cine con otro ritmo y puesta en escena:

Con la misma serenidad hay que aceptar las primeras reacciones, quizás incluso desagradables, que les provoque el choque de verse confrontados a un cine que tal vez ni siquiera sospechaban que existía. La única posible experiencia real del encuentro con la obra de arte pasa por el sentimiento de ser expulsado del confort, de las propias costumbres de consumidor y de las propias ideas recibidas (Bergala, 2007: 98).

Cultivar el gusto y la sensibilidad requiere de tiempo, para habituar la mirada a otras imágenes diferentes a las que consumimos. Si esa labor de experimentación visual y de confrontación estética con cinematografías diversas no se propicia desde edades tempranas, la sensibilidad de los futuros espectadores quedará mermada. Recientemente, pude ser testigo de esta mirada cautiva en una sala de cine. El grito estremecedor de la protagonista de *La bestia* (*La Bête*, Bertrand Bonello, 2023) tal vez exprese la incompreensión, la incomodidad y el miedo de algunos espectadores hacia un tipo de cine diferente al acostumbrado, lo cual les hace abandonar la sala de cine antes de finalizar la película. Aunque la conciencia suspire impaciente ante unas imágenes extrañas que se suceden ante la mirada, sigue habiendo una transmisión silenciosa e inefable, que con el paso del tiempo dará forma a nuestro modo de ver la vida y el arte.

Sin embargo, lejos de ese encuentro en la oscuridad de la sala de cine, el modo de enseñar el cine en las escuelas e institutos es meramente instrumental: unas veces es un medio que funciona para ilustrar una idea, perteneciente a otra asignatura; otras veces se emplea como eje transversal de educación en valores: “utilizan las películas como excusa, como mera ejemplificación de algún planteamiento teórico general previamente establecido”, en vez de desarrollar un análisis fílmico para revelar no solo lo que dice una película, sino también el modo en que dice lo que dice (Arocena y Marzabal, 2016: 14). E incluso el cine llega a ser un recurso improvisado para rellenar horas curricularmente vacías,

como la guardia ante la ausencia de un docente o la víspera de un periodo vacacional.

Frente a dichos usos subsidiarios en la enseñanza del cine, cabe pensar una perspectiva más inmanente y no temática (formal), desde la estética e historia del cine, capaz de generar un arraigo afectivo e intelectual más sólido en la percepción del cine del alumnado, así como en su capacidad para discriminar e interpretar las imágenes. Para lograrlo tal vez haya que buscar un equilibrio entre la vivencia cinematográfica (propiciando la experiencia compartida en salas de cine), impulsando proyectos asociativos y creativos (Cineclub, Minutos Lumière, diarios visuales), así como la labor hermenéutica dentro del aula a través del estudio de secuencias representativas de la historia del cine. Por tanto, el desafío pedagógico consiste en vivir y pensar el cine como dispositivo fenomenológico de la mirada, recurriendo a la estética del cine (Epstein, Balázs, etc.) y dialogando con otras disciplinas (como la historia, la filosofía, la literatura o la pintura) aunque sin ser fagocitadas por ellas. Pero no se trata sólo de aprender a mirar, imaginar y pensar a través de la historia del cine; se trata, sobre todo, de incorporar el cine a la vida, tal y como sugirieron Pasolini y Mekas: vivimos en plano secuencia, mientras que recordamos, imaginamos (y morimos) en el montaje.

No obstante, para entender el lugar periférico e irrelevante que ocupa educativamente el cine en la actualidad, habría que analizar su consideración social, así como sus raíces culturales. Ante el cine y el audiovisual hoy en día sobran apocalípticos e integrados. Los primeros, como Giovanni Sartori, están convencidos de que el *homo videns* está acabando con el *homo sapiens*; y los segundos hacen apología del audiovisual y celebran la nueva cultura algorítmica como solución a la educación estética. La desconfianza intelectual hacia el cine procede tanto de la filosofía como de la literatura. La expulsión del cine de la alta cultura remite a la primigenia condena platónica del arte, al considerar que las imágenes nos alejan de la verdad y del bien; mientras que su reducción a mera condición de entretenimiento de las masas fue decretada por

el filósofo Adorno, al identificar el cine con el efecto alienante de una poderosa industria cultural. “Cada vez que voy al cine salgo, a plena conciencia, peor y más estúpido”, llegó a escribir el pensador alemán en *Minima Moralia* (Adorno, 2004: 30).

Por su parte, Sartori, retomando la condena platónica, sostuvo una discutible disyuntiva excluyente entre imágenes e ideas. La primacía de la imagen, es decir, de lo visible sobre lo inteligible, lleva a un ver sin entender que ha acabado, según él, con el pensamiento abstracto, con las ideas claras y distintas (Sartori, 2005: 14). Sin embargo, más allá de dichas lamentaciones cartesianas, no creo que el *homo videns* haya acabado con el *homo sapiens*, más bien lo complementa y redefine, atendiendo a otras facultades sensibles e imaginativas.

Pero si hay un caso paradigmático de escepticismo cinematográfico es el de George Steiner. Al día siguiente de la muerte de Steiner, se publicó la entrevista que había concedido al escritor Nuccio Ordine en el año 2014. Steiner y Ordine habían mantenido una larga conversación durante varios años con la condición de que se publicara póstumamente. Ante la pregunta de si se reprochaba algo en su trayectoria intelectual, resulta muy significativa la respuesta de Steiner:

No he conseguido captar algunos fenómenos esenciales de la modernidad. Mi educación clásica, mi temperamento y mi carrera académica no me permitieron comprender completamente la importancia de ciertos grandes movimientos modernos. No entendía, por ejemplo, que el cine, como nueva forma de expresión, pudiera revelar talentos creativos y nuevas visiones mejor que otras formas más antiguas, como la literatura o el teatro (2023: 70).

Steiner, como otros muchos intelectuales, no supo reconocer en el cine un arte de la experiencia y del pensamiento con el mismo valor existencial y cultural que la literatura, el teatro o la música. Y este prejuicio sigue estando muy presente en la educación, pues consideramos inadmisibles que un estudiante concluya su formación sin conocer a Cervantes y, sin embargo, asumimos con indiferencia que jamás haya tenido la ocasión de descubrir el cine de Rossellini o de Hitchcock.

1. En la era de la heteronomía visual

Para trascender la disyuntiva habitual entre apocalípticos e integrados, es posible retornar a una cierta idea de la Ilustración, iniciada por Kant y reformulada por Schiller. Kant pensaba que muchas de nuestras decisiones eran tomadas por otros sin apenas darnos cuenta. A esta servidumbre moral e intelectual la denominó heteronomía. Todos sabemos que a veces resulta mucho más cómodo delegar en otros el peso de nuestras elecciones para no tener que hacernos cargo de las consecuencias que entrañan nuestros actos. Para ser verdaderamente libre, Kant creía que había que salir de nuestra minoría de edad que elegíamos voluntariamente y de la que, por tanto, éramos responsables. Sólo así llegaríamos a ser completamente autónomos. De ahí el lema que, según el filósofo, resumía el espíritu de la Ilustración: *¡Sapere Aude!* ¡Atrévete a saber! ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento sin la tutela de los demás!

Hoy en día vivimos en una era de heteronomía visual. Nuestra forma de mirar y el modo de interpretar las imágenes están sometidos a un imperativo audiovisual, modelado por algoritmos. En cierto modo, uno tiene la sensación de que mira lo que le señalan los demás (redes sociales, medios de comunicación) y elige las imágenes que otros prescriben. Esta nueva servidumbre icónica y visual hace que nuestra mirada sea cada vez más homogénea. Una mirada más plana, sin sombras ni ángulos muertos.

Schiller reclamaba completar el espíritu de la Ilustración iniciado por Kant, impulsando una formación integral y armónica de las facultades racionales y sensibles: “el camino que conduce al intelecto debe pasar por el corazón. De modo que la necesidad más urgente de la época es la formación de la sensibilidad” (Schiller, 2018: 41). La educación de la humanidad quedará incompleta cuando ésta se atenga exclusivamente a su dimensión intelectual y utilitaria. De ahí que la belleza y la experiencia estética sigan siendo esenciales en la actualidad para reestablecer ese ideal formativo integral.

En consecuencia, un camino posible para hacer frente a la actual heteronomía visual pasaría por extender el mandato kantiano *¡Sapere*

Aude! a la mirada: ¡*Videre Aude!* Atrévete a ver, discriminando el valor y el significado de las imágenes, pero sin renunciar al deseo de ver. Superar esta minoría de edad visual e intelectual en la que vivimos supone abandonar la tentación de una mirada heterónoma, donde los otros cercenan nuestro horizonte visual, señalando lo que debemos ver.

La actual heteronomía visual explicaría en parte por qué elegimos, por ejemplo, ver las mismas series y películas. Este *estoicismo* audiovisual por el que aceptamos, sin apenas inmutarnos, las tendencias que nos ofrecen los principales programadores de contenidos, fue ya diagnosticado por Guy Debord: “Los espectadores no encuentran lo que desean, sino que desean lo que encuentran” (Debord, 2019:149). Sin embargo, albergamos la falsa ilusión de que somos autónomos a la hora de elegir lo que deseamos ver. Aunque podría argüirse que este proceso de condicionamiento es, en última instancia, inevitable pues no existe una imagen absolutamente pura, ni tampoco una mirada que no esté mínimamente contaminada por otras, lo cierto es que somos mucho más conformistas con lo que vemos que con lo que leemos. Estamos habituados a leer críticamente porque se nos ha enseñado a discernir y a comparar textos.

Pero carecemos de una mirada crítica que sea tan exigente como nuestra actitud lectora. Si somos conformistas con las imágenes que nos rodean, acabaremos siéndolo también con nuestro modo de mirar el mundo. En este sentido, Scorsese nos recuerda la necesidad de enseñar a través de las imágenes:

Tenemos que aprender cómo las ideas y las emociones son expresadas de una forma visual (...) Enseñar cómo utilizar, entender e interpretar las imágenes [...] Entrenar la mirada y el corazón del estudiante; para mirar la película de una manera diferente, para preguntarse y plantear diferentes cuestiones¹.

1. Martin Scorsese on the Importance of Visual Literacy. https://www.youtube.com/watch?v=Zog3iT_TnXM [Consultado el 15/10/2024]

Pero ¿cómo vivir en una época como la nuestra y no sucumbir a “las ansiedades de la mirada”? se pregunta Mark Cousins en *Historia y arte de la mirada*. Pese al peligro de la banalización y el mal uso de las imágenes, el autor muestra un modo crítico de “disfrutar de la tormenta visual”. Vemos a partir lo que vimos, recordamos o soñamos, pero también a través de lo que otros miraron e imaginaron antes que nosotros. No se trata de “maldecir las pantallas o censurar las miradas” porque “también hay basura en lo que se lee y en lo que se piensa”. Frente al rechazo dogmático de las imágenes, Cousins considera que si sabemos “mirar bien las pantallas” podremos descubrir cosas que iluminarán nuestro pensamiento. Frente a la disyuntiva excluyente entre la imagen y el concepto, la integración: “Mirar lleva a pensar”. Por tanto, “la respuesta al poder de la mirada no consiste en rechazarla”, como sucede a veces en las escuelas; ni tampoco en dejarse llevar por el consumo algorítmico de imágenes en el tiempo de ocio. “La alternativa al rechazo es la evaluación” (Cousins, 2018: 253). Para ello, es necesario enseñar a dudar de lo que vemos, a dialogar, de un modo crítico y creativo, con las imágenes que nos rodean. Porque, como sostiene Didi-Huberman, las imágenes son portadoras de “miradas, gestos y pensamientos” que podemos leer e interpretar (Farocki, 2013: 13).

2. Hipervisibilidad y cansancio de la mirada

Nuestra condición de espectador cada vez es más pasiva, al ser incapaces de asimilar la infinidad de estímulos visuales que cercenan la mirada. Como en la célebre secuencia de la ducha de *Psicosis* (*Psycho*, Alfred Hitchcock, 1960), nuestra mirada fría y vacía contempla el discurrir de las imágenes hacia el sumidero del olvido y de la indiferencia. Vivimos ahogados en el marasmo audiovisual que provoca cansancio y saturación en la mirada. Quien lo ha visto todo (o sabe que puede verlo todo), pierde asombro en la mirada, como le sucede al protagonista de *El Aleph*, de Borges: “Temí que no quedara una sola cosa capaz de sorprenderme” (2003). Cuando podemos ver todo, acabamos no viendo

nada. Esta parálisis es muy reconocible cuando nos enfrentamos habitualmente a la elección de una película o serie entre una oferta y disponibilidad abrumadora, inimaginable hasta hace muy pocos años. La dispersión del deseo y de la mirada nubla la mente y nos inmoviliza.

Este problema de la visibilidad desbordante fue planteado por Italo Calvino en una de sus *Seis propuestas para el próximo milenio*. El escritor italiano se preguntaba por el papel de la imaginación en la era de la “civilización de la imagen”:

El poder de evocar imágenes en ausencia, ¿seguirá desarrollándose en una humanidad cada vez más inundada por el diluvio de imágenes prefabricadas? Hubo un tiempo en que la memoria visual de un individuo se limitaba al patrimonio de sus experiencias directas y a un reducido repertorio de imágenes reflejadas por la cultura [...] La memoria está cubierta por capas de fragmentos de imágenes, como un depósito de desperdicios donde cada vez es más difícil que una figura entre tantas logre adquirir relieve (Calvino: 1989: 107).

Este bombardeo de imágenes que saturan la mirada todavía se ha acrecentado mucho más desde la época en que estableció Calvino su diagnóstico, antes del cambio de siglo. La irrupción de Internet y los múltiples dispositivos móviles socavan todavía más el lugar de la imaginación en la era de la hipervisibilidad inmediata. Más próximo a nuestro presente, sostiene Fontcuberta en *La furia de las imágenes* que dedicamos más tiempo a realizar fotografías que en verlas e interpretarlas. Hoy en día las imágenes nos atraviesan sin dejar huella alguna en nosotros. Producimos y consumimos imágenes con ansiedad. Tal vez busquemos en las imágenes que realizamos la certeza que no encontramos en nuestra propia mirada. Susan Sontag analizó con lucidez este fenómeno visual en su ensayo *Sobre la fotografía*:

La necesidad de confirmar la realidad y dilatar la experiencia mediante fotografías es un consumismo estético al que hoy todos son adictos. Las sociedades industriales transforman a sus ciudadanos en yonquis de las imágenes; es la forma más irresistible de contaminación mental (Sontag, 1981: 34).

Ante la avalancha de visiones e imágenes, disparamos con nuestros ojos mecánicos con la falsa esperanza de no perdernos nada. Necesitamos registrarlo todo porque tenemos miedo de olvidar lo vivido, pero a medida que incrementamos el afán de documentar cuanto nos sucede, la experiencia pierde intensidad y la mirada se debilita:

La actividad misma de fotografiar es tranquilizadora, y atempera esa desazón general que se suele agudizar con los viajes. La mayoría de los turistas se sienten constreñidos a poner la cámara entre ellos y cualquier cosa notable que se encuentren. Al no saber cómo reaccionar, fotografían. Así la experiencia cobra forma (Sontag: 1981:20).

Pero el uso de las cámaras y teléfonos móviles para fotografiar no se limita a la experiencia exclusiva de los viajes. Nuestro modo de relacionarnos con las imágenes se ha modificado en la mayoría de las situaciones cotidianas de la vida. No solo hacemos fotografías, sino que nos comunicamos a través de ellas. Como ha señalado Fontcuberta: “la circulación de la imagen prevalece sobre el contenido de la imagen” (Fontcuberta, 2020: 39). Enviamos y difundimos infinidad de imágenes, propias y ajenas, con una finalidad comunicativa y expresiva. Esa avalancha de imágenes y *selfies* que pasan ante nuestras miradas y pantallas, son compartidas por los demás en las redes, estableciendo un autorretrato difuso y cambiante de nuestro yo digital. Aspiramos a ser lo que miramos y compartimos.

De ahí la paradoja en la que vivimos: mirar todo supone en ocasiones no ver nada. Para salir de la saturación y heteronomía visual, o, al menos, para convivir con ellas de un modo más crítico, podemos ensayar diferentes modos de mirar.

2.1. No reaccionar ante cualquier imagen o estímulo visual

La mirada convulsa y agitada nos hace estar siempre pendientes de cualquier imagen que aparezca en nuestro horizonte natural o virtual. La infinidad de estímulos visuales, paradójicamente, debilitan la expe-

riencia. Mientras producimos y almacenamos cada vez más imágenes, la mirada se pierde en la dispersión. Hemos sido educados, por los medios y redes sociales, como auténticos depredadores visuales, insaciables ante cualquier oportunidad de consumo ocular que se nos ofrezca. ¿Cómo liberar la mirada? ¿Cómo sustraerla de su asedio informativo y visual? Para salir de esa hiperactividad icónica, Nietzsche recomendaba la siguiente tarea a los educadores: “Aprender a ver: habituar el ojo a la calma, a la paciencia, a dejar-que-las-cosas-se-nos-acerquen; aprender a aplazar el juicio, a rodear y a abarcar el caso particular desde todos los lados” (Nietzsche, 1994: 83). Es decir, ejercer una suerte de perspectivismo en el mirar para evitar caer en el hechizo de la inmediatez. Podemos aprender a discriminar el valor y significado que le atribuimos a las imágenes, conociendo para ello lo que otros miraron en el pasado y comprendiendo cómo ha ido cambiando la historia de la mirada y de las imágenes.

Por tanto, se trata de volver a una mirada más pausada y reflexiva ante el devenir infinito de imágenes, como en aquella célebre secuencia de *Smoke* (Wayne Wang, 1995) en la que el personaje interpretado por Harvey Keitel enseñaba al protagonista cómo mirar un álbum fotográfico sobre el mismo lugar en el que vivía y trabajaba, a través de las múltiples instantáneas que había realizado, durante varios años, todos los días desde la misma perspectiva, aprendiendo a captar las leves diferencias que había entre ellas (luz, nubes, rostros y miradas, etc.). Si aceptamos que todas las imágenes son idénticas, acabaremos aceptando que nuestras miradas son también intercambiables. Así nuestra mirada será cada vez más débil e indiferente.

2.2. Liberar la mirada de la imagen

Resistir la tentación de convertir cualquier mirada en imagen fotográfica. Volver a mirar las cosas, liberándose de la ansiedad y del deseo de transformar lo mirado en una imagen. Fotografar es, en cierto modo, un modo de encadenar la mirada. Para resistir la fuerza y conmoción

de las cosas que vemos, nos acostumbramos a fijar la mirada en una imagen fotográfica, alejando así el embriagador canto de las sirenas. Al interponer los ojos mecánicos entre nuestra mirada, hacemos más soportable lo que vemos. De ahí que el síndrome de Stendhal sea cada vez más improbable en la actualidad, dado que las imágenes que hacemos aplacan el temblor que experimentamos ante lo que contemplamos.

La imagen es hoy en día el escudo de Perseo. Para no sucumbir a una belleza insoportable, la mirada, temblorosa e indecisa, retrocede y busca la protección del reflejo especular. Para enfrentarse Perseo a Medusa y poder derrotarla, Atenea le proporcionó un escudo a través del cual pudiera ver su reflejo en vez de mirarla directamente, para no sucumbir así a su belleza petrificadora. Partiendo de este mito, la imagen podría comprenderse como una invención especular, un modo indirecto de mirar distanciadamente la belleza y de alojarla en unos límites domesticables, evitando que pueda desbordarse. El arte encierra de este modo lo bello, sometiéndolo a una distancia: el marco de un cuadro, el escenario teatral o la imagen cinematográfica. La belleza enmarcada, separada de la vida.

2.3. Ecología de las imágenes

Si pretendemos superar esta compulsión visual, necesitamos también una ecología de las imágenes. ¿Para qué crear nuevas imágenes si todo, o casi todo, ya ha sido fotografiado o filmado? Para acercar las imágenes a las cosas, Sontag planteó la necesidad de limitar el consumo y la producción de imágenes: “Si acaso hay un modo mejor de incluir el mundo de las imágenes en el mundo real, se requerirá de una ecología no sólo de las cosas reales sino también de las imágenes”. Una ecología de las imágenes es un arte del reciclaje y de la selección de imágenes. Mirar menos para ver mejor. Desechar imágenes banales e insustanciales (contempladas o producidas) y prestar más atención a otras imágenes. Se trata de espigar el mundo, como nos mostró Agnès Varda, mirando lo que ya nadie ve, para salvar así lo aparentemente insignificante. Italo

Calvino también planteó una ecología de las imágenes como modo de salvaguardar la imaginación: “Reciclar las imágenes usadas en un nuevo contexto que les cambie el significado” (Calvino, 1989: 110).

De igual modo que existe el placer de la relectura, también podemos decidir limitar el número de visiones e imágenes, para disponer de más tiempo para concentrar la mirada en aspectos inadvertidos o volver a ver otras imágenes. Roa Bastos escribió en uno de sus metaforismos que leer un libro supone relacionarse con cuatro libros posibles: primero, el que estoy leyendo; segundo; el que reescribimos en nuestra mente mientras leemos; tercero; el que recordamos; y cuarto, el que releemos. Me pregunto si no hay acaso también cuatro películas que conviven en el espectador: la que vemos; la que reverbera o resuena en nuestra mente mientras la vemos; la que recordamos; y la que volvemos a ver. Hay películas extraordinarias que vemos pero que, sin embargo, enmudecen en nuestra mente mientras las estamos viendo; otras, por el contrario, de escasa calidad, a veces provocan resonancias afectivas que nos acompañan durante el visionado de las mismas, aunque no siempre sedimentan como recuerdo indeleble. De las cuatro películas posibles, la más estética tal vez sea la que volvemos a ver. Pierde la intensidad emocional de la inicial experiencia cinematográfica aunque gana profundidad visual para reconocer ciertos aspectos estéticos (música, iluminación, encuadres, etc.) que probablemente pudieron pasar desapercibidos la primera vez. Heráclito pensaba que no era posible bañarse dos veces en el mismo río. Tampoco podemos ver dos veces la misma película.

2.4. Apagar la mirada y la conciencia

Apagar la mirada, detener el flujo incesante de imágenes que nos envuelve en la vida cotidiana. Nuestros ojos abatidos necesitan un descanso. La mirada herida ante el *tsunami* de imágenes tuvo en *Un perro andaluz* (*Un chien andalou*, Luis Buñuel, 1929) uno de sus símbolos más poderosos en la icónica escena en la que aparece el ojo desgarrado por la navaja. El surrealismo invitaba a clausurar la mirada para reinventar

la visión y liberarla así de sus servidumbres utilitarias y capitalistas. De ahí que no resultara tan extraño que Salvador Dalí pensara que “el mejor cine es el que puede percibirse con los ojos cerrados”. Muchas de las imágenes con las que convivimos son invisibles al estar alojadas en la memoria y en los sueños. El gesto revolucionario de Buñuel y Dalí consistió en girar la mirada hacia el interior, para así sugerir e imaginar lo invisible. Para ver mejor, hay que dejar de mirar.

No sólo necesitamos dejar de mirar, también dejar de interpretar. ¿Hasta qué punto podemos llegar a olvidarnos de nosotros mismos, de nuestra conciencia, mientras miramos? ¿Es posible desconectar y *apagarnos* cuando miramos? “Mirar sin *comprender*: eso es el paraíso”, escribió, en este sentido, Cioran (1981: 20). Se trata entonces de recuperar el asombro y la espontaneidad ante lo que vemos. O como dijo Wim Wenders en *Tokyo-Ga* (1985): “Mirar solamente, sin desear probar nada”. El director alemán considera que ver es sumergirse en el mundo, mientras que pensar implica siempre un distanciamiento. En ocasiones, debemos ser capaces de poner en suspenso nuestra voluntad persistente de interpretar las imágenes y dotarlas de significado. Tan nocivo puede llegar a ser la indiferencia visual como la sobreinterpretación icónica, al sustraer el mero placer de la mirada, cegándola con análisis interminables y estériles.

Pero qué difícil resulta ser pura mirada, “dejar que nuestra mirada en reposo reciba y archive las imágenes del mundo, sin preocuparse de encontrar en ellas orden ni sentido ni prioridad. Ser solamente el cristal a través del cual nos penetra intacta la vida” (Ribeyro, 2019: 100). Como el protagonista de *Perfect Days* (Wim Wenders, 2023), entregado al oficio de vivir sin ninguna expectativa redentora. Mirar y no perseguir nada. Deleitarse y demorarse en lo contemplado.

Muchas veces me he preguntado si pensar en las imágenes no es un modo de traicionarlas. Simone Weil buscó un camino diferente: “Un método para comprender las imágenes, los símbolos, etc. No tratar de interpretarlos, sino simplemente mirarlos hasta que brote de ellos la

luz” (Weil, 2007:165). ¿Por qué empeñarse entonces en dar cuenta de lo indecible? ¿Por qué recomponer el temblor y el deleite originarios que experimentamos como espectadores? ¿Por qué no contentarse, como sugería Stanley Cavell, con “amar las devociones de los ojos y los oídos” (Cavell, 2017)? Susan Sontag ya advirtió del peligro de que el afán interpretativo por desvelar el significado de las películas acabara con la “erótica del arte” y el placer cinematográfico. Y, sin embargo, seguimos persiguiendo el significado de las sombras, como si necesitáramos decir lo indecible.

La misión educativa consiste, por tanto, en propiciar encuentros y experiencias cinematográficas, dentro y fuera del aula. La pedagogía de la mirada puede suscitar ideas y emociones en el alumnado, que no siempre tienen traducción lingüística, aceptando las imágenes “con su parte de enigma, antes de tajarla con las palabras y los sentidos” (Bergala, 2007: 98). Intuimos que algo que nos interpela, nos concierne, sin saber por qué. Es el “punto ciego” (Javier Cercas), el “ángulo obtuso” (Roland Barthes), el enigma irrebasable de ciertas imágenes. El monolito de *2001, una odisea del espacio* (*2001: A Space Odyssey*, Stanley Kubrick, 1968) o la habitación de los deseos de *Stalker* (Andrei Tarkovsky, 1979) siguen siendo enigmas cinematográficos, irreductibles a un único sentido.

Aprendamos a respetar el silencio y el asombro del adolescente. Asumamos, como sugería Víctor Erice, que las imágenes trascienden la conciencia y la memoria. Aceptemos que el cine desborda los límites del lenguaje: muestra sin decir. La duda, la extrañeza, el deseo y el estremecimiento alumbrarán lentamente una nueva mirada.

Capítulo 16.

Uso didáctico del ensayo audiovisual como herramienta de análisis fílmico

César Ustarroz

Universidad Isabel I

Resumen

En las últimas décadas, el ensayo audiovisual como práctica artística ha ido ganando paulatinamente reconocimiento dentro y fuera del contexto académico. Es la forma de crítica multimedia que encarrila una reflexión sobre las imágenes que nos rodean. Es el arte de armar un análisis con imágenes existentes. En este capítulo se demostrará por qué el ensayo audiovisual, a través de un ejercicio de exploración y de reflexión crítica, puede contribuir a la enseñanza del cine en las aulas como metodología activa que coloca al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sumario: 1. ROSSELLINI, PASOLINI Y CONNER: UNA PEDAGOGÍA DE LAS IMÁGENES. 2. EL VIDEO-ENSAYO COMO FORMA DE CRÍTICA MULTIMEDIA. 3. TRES REFLEXIONES DIDÁCTICAS SOBRE EL CINE DE HOLLYWOOD. 3.1. *WHAT IS NEOREALISM?* 3.2. *SPENCER BELL, NOBODY KNOWS MY NAME.* 3.3. *THE ORIGINAL GHOSTBUSTERS IS PRETTY SEXIST*

Es la crítica la que hace del pensamiento un fino instrumento.

Oscar Wilde, *El crítico como artista*.

Cada vez son más conocidas las modalidades del ensayo audiovisual que se fundan en la apropiación de imágenes y su reconversión en un proceso de reescritura que las piensa en otro discurso. Por esta razón de peso, a medida que se estudian sus orígenes, a este ensayo audiovisual se le asigna un fuerte vínculo con la tradición del *cine de metraje en-*

contrado, y son muchos los que advierten una relación natural. Thomas Elsaesser, Catherine Russell, Catherine Grant y Josep M. Català han escrito sobre esta genealogía razonable. Podemos fijarnos en ese vínculo entonces, pero antes conviene dar unas orientaciones para no perderse.

Brevemente, el cine de metraje encontrado puede definirse como la técnica o la forma de hacer cine que consiste en el reaprovechamiento de imágenes tomadas de otros ámbitos de producción: en re-significar imágenes que en origen fueron creadas con otro propósito. En suma y sin rodeos, el cine de metraje encontrado es, *grosso modo*, el conjunto de prácticas artísticas que juegan a componer películas con fragmentos de otras películas, y en esta tradición destacan —no importa si trabajando en celuloide o en video— Joseph Cornell, Bruce Conner, Ken Jacobs, Peter Tscherkassky, Martin Arnold, Matthias Müller, Abigail Child, Craig Baldwin, Péter Forgács, Raphael Montañez Ortiz, Yervant Gianikian y Angela Ricci Lucchi... Una lista sin fin de nombres representativos de lo que se puede lograr reciclando imágenes mediáticas. Por ejemplo, sentir de cerca el aura de las estrellas de Hollywood; en los gestos, en las miradas, en la relación de cinefilia que sublima Joseph Cornell en *Rose Hobart* (1936). Por ejemplo, reír por no llorar al ver la carrera irracional del hombre hacia ninguna parte; en las conquistas técnicas, en los desastres, en lo que insiste para saciar sus deseos están algunos de los asuntos sobre los que nos precipita a pensar Bruce Conner en *A MOVIE* (1958). Del ensayo audiovisual realizado con imágenes preexistentes puede inferirse que es la forma más autorreflexiva de estos cines, la que más se interroga a sí misma, bien persiga la crítica o el cuestionamiento de manera clara o en los trasfondos.

El film-ensayo, los ensayos audiovisuales o los video-ensayos —en fin, hablamos de lo mismo, pues se trata de ensayos cinematográficos, que es ensayar con imágenes en movimiento— son el resultado de una reescritura que si se desempeña con imágenes sustraídas de otras pelí-

culas es para verlas con otros ojos¹. Con este *volver a mirar*, examinando las películas en la parte o en el todo se generan desarrollos inventivos, tentativas; ensayos del pensamiento, que diría Montaigne. Es por esto que me gustaría considerar el ensayo audiovisual en tanto actividad didáctica aplicada a la enseñanza del cine en las aulas, como metodología activa que permita a los estudiantes aprender haciendo.

Ahora bien, el archivo mediático, las imágenes recicladas en los ensayos pueden tener diverso origen: noticieros, películas institucionales, películas de propaganda política, insertos comerciales y publicitarios, documentales científicos y etnográficos, películas de aficionados, películas eróticas, pornográficas... y, por supuesto, películas narrativas de ficción. Todos estos metrajés, la video-ensayista los libera de su antiguo contexto para reubicarlos en un discurso distinto, en una película distinta. Sienten suyas las imágenes del mundo para construir con ellas un relato nuevo. Así pretendía Walter Benjamin completar *El libro de los pasajes*, coleccionando citas y poniéndolas en relación, tejiendo imágenes alegóricas para una visión iluminadora del París del siglo XIX.

Catherine Russell publicó recientemente un libro donde Benjamin hace de faro de las prácticas asociadas al cine de metraje encontrado. En *Archiveology: Walter Benjamin and archival film practice*, en este trabajo se afirma que la archivología es una rama de este cine. Confirma Russell que películas tales como *Los Angeles Plays Itself* del norteamericano Thom Andersen (2003), *The Three Disappearances of Soad Hosni* de la libanesa Rania Stephan (2011) o *Hoax Canular* del canadiense Dominic Gagnon (2013), que todas son ejemplos de “la reutilización, el reciclaje, la apropiación y el préstamo de materiales de archivo” (Russell, 2018:

-
1. Jacques Aumont, en *En la estética hoy* (Aumont, 2001: 309-310), introduce dos obras de apropiación: *Letters from Vancouver, part 1: The Politics of Perception* (Kirk Tougas, 1973), y la videoinstalación *Twenty Four Hour Psycho* (Douglas Gordon, 1993). Las ubica en los últimos renglones de su libro para describir obras “que son el comentario de otra obra”.

1). Pero, concretamente, ¿qué imágenes se reciclan en estas obras? Andersen analiza tanto el cine producido por la industria de Hollywood como aquél que nace en sus bordes, y partiendo de toda esa imaginaria piensa la ciudad de Los Ángeles en un espacio donde realidad y ficción se confunden. Stephan revisa los filmes protagonizados por la actriz nacida en El Cairo Soad Hosni, y por intermedio de Hosni, repasando su filmografía se reflexiona sobre el rol de la mujer en el cine de Oriente Medio. Gagnon por su parte recopila videos confesionales subidos a Internet por adolescentes de todo el mundo, y con esos fragmentos de diarios sondea los desasosiegos de jóvenes que sienten la necesidad de expresarse. Pero en *Archiveology* también se deja caer esto otro: que las prácticas de archivología, más allá del cine experimental replican hoy en día en una proliferación de “video-ensayos pedagógicos y poéticos” (Russell, 2018: 1). Russell no dice más, pero sospecho que se refiere a una función didáctica, ya que para Russell los video-ensayos se alzan como la forma cinematográfica según la cual “los críticos elaboran sus análisis de las películas utilizando extractos de las mismas” (Russell, 2018: 4). ¿No son acaso los ejemplos descritos un tratamiento meditado de diferentes tipos de películas, de cómo fueron construidas? El video-ensayo se arrostra de esta forma un carácter pensante a favor del análisis fílmico. Profundicemos en esto.

1. Rossellini, Pasolini y Conner: Una pedagogía de las imágenes

En *El film-ensayo: la didáctica como una actividad subversiva*, Josep M. Catalá abría la puerta (y la dejaba abierta) a lo que llamaba una vocación didáctica del cine de ensayo, que cuando esgrime una intención subversiva, invita a la reflexión (Català, 1999). Lo didáctico tiene aquí la connotación de una *doble cara*: la planteada por las películas de archivo realizadas en los sesenta por Roberto Rossellini para la televisión estatal con el título de *La edad de hierro* (*L'età del ferro*, 1964-1965), serie de cinco episodios con los que el director italiano edificaba acerca de los usos

del acero en la industrialización; y la otra faz, la subversiva, la ejemplificada por los ensayos filmicos de Orson Welles (verbigracia: *F for Fake*, de 1973). Catalá tampoco concede mayor información sobre este didacticismo, a pesar de que el título del artículo se las prometía. Pero el didacticismo, o dicho desde un semblante más conciso, el valor pedagógico de las compilaciones de Rossellini no puede ponerse en entredicho si se sopesa el proyecto de organizar una “enciclopedia televisiva como instrumento de educación a partir de la imagen” (Quintana, 2002). No sorprende que Ángel Quintana tenga en cuenta a Rossellini como uno de los pioneros del cine de ensayo moderno con Chris Marker y Jean-Luc Godard en el horizonte. (Quintana, 2005: 137).

¿Pero qué prueba trasciende las otras, llevándonos a las causas primeras, para explicar la relación del ensayo audiovisual con el cine de metraje encontrado? O, desde luego, en este juego tautológico, preguntémonos como se pregunta Català, ¿de qué se nutre sustancialmente este pensamiento-habla del film-ensayo?

La respuesta es diáfana, se nutre de imágenes y sonidos (en íntima relación): es a través de las imágenes y sonidos que el cineasta reflexiona. Por tanto, ¿qué peculiaridad puede tener aquel film-ensayo que se nutre de materiales de archivo? Esta pregunta no tiene tan fácil respuesta por un motivo fundamental: porque el cineasta que se atiene al modo film-ensayo utiliza las imágenes siempre como si fueran imágenes de archivo, como si fuera *metraje encontrado* (Català, 2007: 98).

El mejor ejemplo que ha sabido elegir Català para apuntalar la condición reflexiva del cine de ensayo es *La Rabbia* de Pier Paolo Pasolini (1963). Elige *La Rabbia* para describir esta índole que circunda al cine ensayo por todos sus lados cuando busca *existir* y *resolverse* en el retorno a las representaciones. Porque *La Rabbia* se nutre del archivo, de un banco excelso de imágenes, de noticieros cinematográficos que arman de razones sensibles el mensaje avivador de Pasolini. *La Rabbia* excita la memoria, agita la conciencia para despertar del letargo vital al que fue arrojado el hombre tras la Segunda Guerra Mundial:

¿Qué pasó en el mundo después de la guerra y sus consecuencias? La normalidad. Exacto, la normalidad. En el estado de normalidad no se mira alrededor: todo lo que nos rodea se nos presenta como «normal», desprovisto de la emoción y el entusiasmo de los años de la emergencia. El hombre tiende a quedarse dormido en la normalidad, se olvida de reflexionar, de juzgarse a sí mismo, de preguntarse quién es (Pasolini, 2007: 207).

Pasolini nos pide reflexionar con una pedagogía crítica de las imágenes, y al igual que Conner recurre a la bomba atómica. Con esta representación apocalíptica comienza *La Rabbia*, detonando la guerra fría, el exilio de los pueblos, los colonialismos, las revoluciones, y entretanto, imágenes que rubrican la supervivencia de las monarquías, el monopolio castrador de la iglesia sobre la vida diversa, y a continuación, la belleza. Solo quedará la belleza, dice Pasolini, mostrando a Marilyn Monroe profanada por los medios. A Marilyn también la mostraba Conner en *A MOVIE* como objeto de deseo². Más que coincidencias. Conner con un montaje de ritmo trepidante, a partir del humor y el sarcasmo, Pasolini desde un tono afectado, los dos comentan el discurrir del siglo XX haciendo uso crítico de un archivo donde recalcan imágenes icónicas. Son obras que invitan a la reflexión. ¿Se puede dudar de la función social de estas películas?

Rossellini no se sale de las directrices marcadas por una propuesta subvencionada con arreglo a la cual somete a escrutinio los archivos de la RAI. Pasolini en cambio parece gozar, sin embargo, de mayor libertad para crear a partir del archivo después de inspeccionar los cientos de noticieros que le fueron facilitados por el productor Gastone Ferranti. Mas, por otra parte, las obras de Conner también son el fruto de una observación minuciosa, de una selección cuidadosa de las imágenes. Son también la vía económica escogida por Conner para producir una

2. En realidad se trata de un fragmento de una película erótica protagonizada por Arline Hunter, actriz de gran parecido con Marilyn, pero qué importa eso si lo que quería Conner es que viésemos a Marilyn en las sensuales poses de Hunter.

película con recursos limitados, reciclando imágenes de películas distribuidas por Castle Films en 8 y 16mm, algunas adquiridas en mercadillos de segunda mano. Y con tan poco, *A MOVIE* constituye una formidable crítica a la cultura de masas y de los sinsentidos del progreso técnico, pero también un ejercicio de montaje asociativo que estimula el pensamiento³. ¿Se puede dudar de la función didáctica de esta película? Curiosamente, una clase de historia de cine fue el lugar donde *A MOVIE* tuvo su primera exhibición⁴.

2. El video-ensayo como forma de crítica multimedia

Adrede, he pasado por encima de las sutilidades que diferencian el film-ensayo, el ensayo audiovisual y el video-ensayo. Esta misión detallista se la dejo a otros. Como contrapartida se han visto los aspectos en común, porque hay en efecto una condición reflexiva por la que trasuntan, la cual está precedida de una fase previa de toma de conciencia de las imágenes reutilizadas, del contexto, del estudio de las condiciones de significación que las fijaban a un primer discurso.

Justamente en ese momento de análisis, en la distinción y separación de las partes de una película para conocer su composición, cobra valor la posibilidad de considerar el diseño de video-ensayos como estrategia efectiva y replicable en distintos entornos educativos, como metodología dirigida a la comprensión del lenguaje cinematográfico promoviendo la reflexión sobre los elementos que han intervenido en el texto fílmico, sobre el significado del montaje, el espacio, el encuadre, la composición, el uso de la luz, del color, del sonido, de los movimientos de cámara, sobre la construcción de los personajes, los puntos de vista,

-
3. Para David Bordwell, *A MOVIE* es, de hecho, un ejemplo paradigmático de la forma asociativa en el cine, de una forma que nos hace pensar (Bordwell, 2010).
 4. La entrevista completa puede leerse en línea en Does (2010).

la estructuración de la trama, como método con el que comprender las condiciones de producción en base a unas circunstancias, en relación a una industria, en relación a los públicos objetivos, o también, con el que ponderar el éxito o el fracaso en taquilla, averiguar si esta o aquella película respeta un canon estético o lo refuta, si se ajusta a unas reglas de género, si refleja o no unas políticas de representación de una sociedad cualquiera, si fía su rumbo o se desvincula de la trayectoria de un director... Forzoso es creer que con todo este rendimiento el cine de ensayo haya evolucionado hacia un didactismo creativo: hacia el video-ensayo.

Hay que rendir buena cuenta de las particularidades del video-ensayo, especialmente si se inclina hacia el análisis de las películas, pues abundan los video-ensayos ideados a partir de imágenes extraídas de las mismas fuentes a las que acude Cornell, casi de principio a fin, para confeccionar *Rose Hobart*. Me refiero a trabajos compuestos con imágenes de películas de Hollywood. Los video-ensayos que se discutirán en adelante son esto también, una apreciación cinefílica del patrimonio cinematográfico:

[...] la cinefilia en la era de internet ha producido su propia apropiación, activa y productiva, bajo la apariencia del *video-ensayo*: género que combina la historia de los films de compilación, las películas de *found footage* y los films-ensayo. En otras palabras, se podría afirmar que la cinefilia agrupa a todos aquellos géneros que tratan de crear películas que reflexionan sobre su propia condición, y que en consecuencia terminan por enriquecer nuestra experiencia cinematográfica al originar distintas formas de cine, como el *paracinema*, el *postcine* y el *metacine* (Elsaesser, 2015: 31).

Catherine Grant denomina el video-ensayo como forma de crítica multimedia, esto es, críticas videográficas que se ejercen tanto dentro como fuera del contexto académico. El interés de Grant por el video-ensayo tiene como referente el año 2014, fecha en la que inicia su colaboración junto a MediaCommons (plataforma académica de estudios de los medios) y la publicación *Journal of Cinema and Media Studies*. Del proyecto amanece [*in*] *Transition: Journal of Videographic Film & Moving Image Studies*, la primera revista científica entregada por completo al

video-ensayo. Se trata al fin y al cabo de iniciativas que recogen el auge por utilizar herramientas de montaje no lineal con el fin de ampliar la difusión de investigaciones que adoptan la forma del video-ensayo, y en consecuencia, parece lógico que a estos los termine de describir Grant, que lleva tiempo consagrándose a su estudio:

[...] el formato video-ensayo puede dar lugar a un trabajo convincente no solo por sus posibilidades de cita audiovisual directa y por poner de relieve las formas de análisis explicativo que generalmente se han llevado a cabo sobre las películas, sino también, precisamente, por desarrollar tratamientos críticos mucho más «poéticos», creativos y *performativos* hacia el estudio de la imagen en movimiento (Grant, 2020: 200).

Esta performatividad significa para Grant practicar, activar una investigación en el medio en sí como vehículo para la perspectiva crítica. ¿Pero qué perspectiva tomar cuando se quiere analizar un film? Francesco Casetti, en *Cómo analizar un film* escribía hace más de tres décadas sobre la necesidad de acogerse a una «distancia óptima» [...] que permite una investigación crítica, y a la vez no excluye una investigación apasionada: aquella que no está en contradicción con una «distancia amorosa» (Casetti, 1991: 21). Por mor de esta cinefilia, veamos cómo analizar una película a través de imágenes y sonidos por medio del video-ensayo.

3. Tres reflexiones didácticas sobre el cine de Hollywood

3.1. *What is Neorealism?*

Kogonada es un director de cine surcoreano, más conocido ahora quizá por el éxito de crítica cosechado con los largometrajes *Columbus* (2017) y *After Yang* (2021) que por sus video-ensayos publicados en la revista de cine británica *Sight & Sound*. Uno de ellos es *What is Neorealism?*, elaborado en 2013 y de una duración de cinco minutos. Kogonada no precisa de más para crear en ese espacio de tiempo un elocuente análisis comparativo entre el neorrealismo italiano y el cine producido

por Hollywood. *What is Neorealism?* confronta dos películas: *Estación Termini* (*Stazione Termini*, Vittorio de Sica, 1953), es decir, la primera versión de ochenta y nueve minutos montada con el consentimiento del director para el productor norteamericano David O. Selznick; y la otra, la aprobada por Selznick, la mutilada por Selznick para su distribución definitiva en setenta y dos minutos con el título nuevo *Indiscretion of an American Wife*.

Para percutir sobre lo que significa esta censura podadora de la libertad artística, para comentar con imágenes estas decisiones que se toman en el montaje de las películas, Kogonada emplea el recurso de la pantalla partida con la idea de poner en relación la misma secuencia según versión. Recurso simple el de la pantalla partida, recurrido, aunque pocas veces con mejor designio que el que aquí tiene. El segmento izquierdo presenta imágenes filmadas con un estilo particularmente exclusivo del cine de De Sica, con un ritmo distinto, de cadencia distinta, con una manera diferente de retratar (y entender) la vida frente a lo que se representa en el lado derecho. En este examen comparativo se hace evidente que el intervencionismo de Selznick tiene la misión de llegar a las más amplias mayorías con una predictibilidad de descifrado fácil. El montaje pragmático de Selznick sustituye planos, introduce insertos, reordena, corta la duración de las tomas, recorta los tiempos de indecisión de los actores, reduce sus movimientos dentro del encuadre, elimina las pausas. En una palabra: borra lo que le sobra, los intervalos donde se significa el cine de De Sica. Queda claro. El análisis de Kogonada es al mismo tiempo, una reflexión sobre dos tipos de montaje, sobre dos formas de hacer cine.

3.2. Spencer Bell, *Nobody Knows My Name*

Liz Greene es profesora de comunicación en la universidad de Dublín. En su perfil de Vimeo cuenta que preparando una de sus clases sobre *El mago de Oz* (*The Wizard of Oz*, Victor Fleming, 1939), cuyo análisis pretendía con un video-ensayo colaborativo con sus alumnos, en

el curso de su documentación relata Greene que se topó con la versión dirigida por Larry Semon en 1925. En esta película de la era silente descubre que el personaje del León Cobarde está interpretado por el actor negro Spencer Bell, disfrazado su nombre en los créditos finales con la designación ficticia de G. Howe Black. Se completó el ensayo audiovisual con los estudiantes, terminaron las clases, pero algo se despertó en Greene para seguir aquella pista. A la manera de *Rose Hobart*, aislando las apariciones de Bell en pantalla y desatendiendo el resto, con esas secuencias deshuesadas Greene revela las características de un trasfondo social a partir del tratamiento discriminatorio hacia los actores negros en la industria de Hollywood: la historia de una política de representación supeditada a prejuicios sociales.

Spencer Bell, Nobody Knows My Name (2022), literalmente *Spencer Bell, nadie conoce mi nombre*, es el título del video-ensayo de Greene donde se reflexiona sobre el racismo rampante en la sociedad norteamericana. Doce minutos, y el procedimiento que arregla para expresar esto es sencillo. Las secuencias protagonizadas por Bell son reeditadas revirtiendo el orden, revirtiendo el sentido de las imágenes, revirtiendo la reproducción de la banda sonora con el objeto intencionado de provocar una suerte de extrañamiento o distancia crítica para que el signo estereotipado del personaje deje de estar distraído por elementos de causalidad narrativa, de unidad temporal y espacial. Greene nos lleva fuera de esa lógica, con sus comentarios, con la manipulación de las imágenes, con la intervención de la banda sonora nos expulsa lejos de *El mago de Oz*. Nos coloca en una posición donde los sentidos los tenemos puestos en Bell.

3.3. *The Original Ghostbusters Is Pretty Sexist*

Kevin B. Lee es cineasta, crítico de los medios, un video-ensayista por antonomasia a juzgar por los más de trescientos cincuenta video-ensayos completados en las dos últimas décadas. Para Lee, en el video-ensayo es la forma donde halla expresión la crítica cinematográfica

contemporánea, la forma de pensar el cine que hace plausible articular la apreciación hacia las películas desde la cinefilia. Y al igual que acontece con Kogonada y Greene, la mayoría de los trabajos de Lee están disponibles para su visionado, a cualquier hora y en cualquier momento en la plataforma Vimeo. Pero de todo ese fondo, como en los ejemplos anteriores, he querido escoger una demostración de lo que creo que es un video-ensayo replicable en el aula, pues se necesitan pocos conocimientos de montaje para ultimar *The Original Ghostbusters Is Pretty Sexist* (*La primera película de los cazafantasmas es bastante sexista*). En apenas cuatro minutos, con un montaje de técnica accesible se cortan y unen en este video-ensayo escenas de *Los cazafantasmas* dirigida por Ivan Reitman en 1984. Lee analiza estas escenas comentándolas con texto sobreimpreso en la imagen, con escuetas apreciaciones que anticipan o subrayan lo representado en la pantalla.

Los cazafantasmas, ese taquillazo intergeneracional producido por Columbia Pictures subsiste en arquetipos sonrojantes. *Los cazafantasmas* encorseta a la mujer en papeles ordinarios, degradantes, a lo sumo socorridos para un cine raquíptico, pero rebosante de chistes facilones: la vetusta bibliotecaria, caracterizada como tal, huyendo aterrada del espectro nada más comenzar; la chica de la limpieza, un *elemento* más del decorado para resolver una situación cómica; la joven estudiante de psicología, tan simplona y receptiva a los encantos de un hombre que le dobla en edad, su profesor en parapsicología, Bill Murray; la chica de la inmobiliaria quien, sin abrir la boca, *participa* desde el fondo del plano a expensas de la conversación entre dos personajes masculinos; la secretaria, afectada de estrés constante, cuando se lamenta de la carga de tareas, escucha de Bill Murray (Murray en todos los fregados, que por eso es la estrella): “Janine, una persona de tu preparación no debería tener problemas para encontrar un trabajo de sirvienta o de empleada doméstica”; y finalmente Sigourney Weaver interpretando a Dana Barrett, la chica inteligente y estupenda que se quiere ligar el jefe de cuadrilla de Los cazafantasmas (¿hace falta decir quién es?). Pronto será poseída por los entes del inframundo para convertirse en una mujer fatal en celo

perpetuo, en una ninfómana. Pues bien, esta simpleza solo se “repara” con la secuela de *Las cazafantasmas* de 2016, con cuyas imágenes remata Lee su video-ensayo: un *remake* de infame calidad, eso sí, en esta ocasión, protagonizada por mujeres.

*

En todos estos video-ensayos se proponen distintas formas de emitir juicio crítico. Por la complejidad que adoptan en su elaboración, en calidad de ejercicios didácticos, son perfectamente abordables por los estudiantes, por lo que pueden justificarse dentro del currículo de los estudios de los medios audiovisuales siendo transportables a diferentes niveles formativos. Su diseño es un objetivo asequible y realista que tan solo requiere de unos conocimientos mínimos de las herramientas de montaje no lineal; y de pocos materiales más, de películas de donde capturar las imágenes en un reciclaje legítimo en el quehacer artístico, más todavía si tiene aquí una finalidad académica, puesto que el ensayo audiovisual, ni merma ni escatima los derechos de propiedad intelectual, ni pone en peligro el rédito lucrativo de las películas. Toda esta actividad está disculpada si cumple con los requisitos de un *uso razonable*:

Según la doctrina de uso razonable, ciertos usos de las obras sujetas a copyright no infringen el uso razonable, siempre y cuando fuera con el propósito de realizar un trabajo crítico, comentar la obra, escribir reseñas informativas, darles un uso didáctico (incluyendo realizar múltiples copias), o bien darles un uso académico o investigador (Frye, 2016: 38).

No es una cuestión de menor importancia esta. El principio apropiacionista en el arte continúa en el punto de mira de intereses mercantiles, que en su interesada defensa de la propiedad intelectual dificultan la explotación creativa de la cultura con la gestión de derechos y licencias de uso. Parece obvio que el video-ensayo como herramienta de aprendizaje que permite aplicar lo aprendido en clase, que esta actividad didáctica queda al margen de la problemática. Nada de eso. Son constantes y es comprobable que no se detienen las demandas que frenan la posibilidad de publicar estos trabajos, de compartir y divulgar el conocimiento

de las películas. Plataformas como YouTube y Vimeo cancelan contenidos por infracción de copyright bajo petición de productoras y distribuidoras de cine. En 2008, YouTube borró los video-ensayos subidos a este sitio web por Kevin B. Lee (Zoller, 2009). En 2013, el espontáneo video con el que se rendía homenaje a las obras ganadoras del Óscar a la mejor película, el *collage* audiovisual realizado por Nelson Carvajal, fue eliminado de inmediato de Vimeo por orden de Walt Disney Company (Singer, 2013). ¿Pero qué amenaza puede provenir del análisis videográfico?

Sea como fuere, el análisis como proceso de reflexión llama al desmontaje, van de la mano, de modo que desmontando las películas puede avanzarse en la adquisición de las competencias prácticas y teóricas del análisis del texto cinematográfico aplicando los fundamentos técnicos y narratológicos en el aula. Los video-ensayos son la expresión creativa de todo este proceso donde se abre paso el discente como sujeto pensante. Razonando, el alumno se convierte en el protagonista de esta estrategia de aprendizaje desarrollando la capacidad de síntesis, de exposición de reflexiones propias con la producción de conocimientos. Así, por ejemplo, experimentado con imágenes del cine de Hollywood se concibieron algunas de las teorías más relevantes del montaje soviético. Es sabido que Kuleshov experimentó con imágenes en demostraciones que incluían fragmentos de películas apropiadas, separando planos de su cuerpo primero, poniendo en relación los significados aparentemente inconexos de cada plano con respecto a sus contiguos. Gracias a este montaje elemental de correspondencias y de contrastes se examinaron los efectos que las asociaciones visuales ejercían en la psique del espectador. He aquí probablemente uno de los primeros ensayos con imágenes encontradas, ensayos que por supuesto guardan una visible función didáctica.

A los ejercicios prácticos de Kuleshov realizados junto con el resto de sus estudiantes (Sergei Eisenstein y Esfir Shub, entre ellos), a esas pequeñas películas, Tom Gunning las considera las primeras obras de metraje encontrado (Gunning, 2012: 52). Lo que es indiscutible es que en esas pruebas se estaban gestando las ideas que contribuyeron a la evolución del lenguaje cinematográfico.

Capítulo 17.

Cartografías *otaku*. Prácticas comunicativas y competencias mediáticas del turismo *anime*¹

Antonio Loriguillo-López
Universitat Jaume I

Teresa Sorolla-Romero
Universitat Jaume I

Resumen

Mediante la aplicación de los principales indicadores de la UNESCO para las competencias mediáticas a sus principales formas de expresión, presentamos a las comunidades *otaku* como paradigmáticos *prosumidores* contemporáneos, plenamente alfabetizados, y cuyas capacidades en relación a la cultura visual digital se definen por la operatividad tecnológica, la recepción crítica y la expresión activa.

Sumario: 1. INTRODUCCIÓN: COMPETENCIAS MEDIÁTICAS EN JAPÓN Y LA SINGULARIDAD *OTAKU*. 2. MARCO TEÓRICO. 3. METODO-

-
1. Los autores quieren hacer constar el apoyo de las fuentes de financiación de esta investigación: 1) 'Nuevos desarrollos socioculturales, políticos y económicos de Asia Oriental en el contexto global' (PID2019-107861GB-I00, MCN/AEI/FEDER, UE); 2) 'El boom cultural japonés y surcoreano en España: aspectos culturales, políticos y socioeconómicos' (PID2021-122897NB-I00, MCIN/AEI/FEDER, UE); 3) 'Alfabetización mediática en los medios de comunicación públicos. Análisis de estrategias y procesos de colaboración entre medios e instituciones educativas en Europa y España' (PID2022-13884NB-I00, MCIN/AEI/FEDER, UE); 4) 'Estrategias discursivas de disenso en las prácticas documentales españolas contemporáneas' (UJI-B2021-32).

LOGÍA. 4. COMPETENCIAS OTAKU. 4.1. CARTOGRAFIANDO EL MEDIA MIX DEL ANIME: REPOSITORIOS Y FANSUBS. 4.2. PRESCRIPTORES (Y OCASIONALES OPERADORES TURÍSTICOS). 4.3. (RE)CREANDO ANIME: DŌJIN Y NIJI SŌSAKU. 5. DISCUSIÓN. 6. CONCLUSIONES

1. Introducción: competencias mediáticas en Japón y la singularidad *otaku*

Pese a tratarse de uno de los centros neurálgicos de la producción tecnológica y del entretenimiento audiovisual, las competencias mediáticas de la sociedad japonesa no se corresponden con la capacidad innovadora de sus industrias. Gordon Liversidge insistía hace ya más de una década en la escasa implantación del concepto *Media Literacy* en Japón (Liversidge, 2005), algo refrendado por la impermeabilidad inicial a lo tecnológico en el diseño de los planes de estudio nacionales² (Arke, 2012). En las postrimerías de la década, tanto desde el sistema educativo japonés (Takabayashi, 2015) como desde la corporación pública de medios de comunicación, NHK (Kodaira y Watanabe, 2013), se ha ido configurando de manera informal un currículo mediático de los jóvenes participantes del sistema educativo que ha situado su nivel de competencias al de sus homólogos canadienses o británicos³ mediante las acciones coordinadas que ponen en valor el grado del alfabetismo mediático de los ciudadanos japoneses (Mizukoshi, 2017: 38). Sin embargo, como continúa Shin Mizukoshi, este dato no debe llevar a engaño pues, en paralelo al auge de dispositivos como el *smartphone*, corre lo que el investigador japonés denomina un “analfabetismo invisible” (*invisible illiteracy*) relacionado directamente con el abrupto descenso en el uso de los ordenadores personales:

-
2. Por otro lado, un hecho extendido también en el ámbito internacional (Scolari, 2016: 2).
 3. Según el de la OCDE (2017), Japón es el segundo país del mundo en porcentaje de población adulta con estudios superiores (50,5%).

Aunque esto puede reflejar simplemente una preferencia del público por medios más nuevos y cómodos, hay algunos efectos secundarios indeseables. En la pequeña pantalla de un smartphone, sólo se puede seleccionar una aplicación a la vez; a medida que la gente se acostumbra a realizar sólo operaciones sencillas, es muy probable que ya no sea capaz de realizar el trabajo mental más complejo de utilizar varias ventanas en una amplia gama de programas lanzados en un ordenador... En la actualidad, el mundo industrial de Japón se enfrenta a un problema con los nuevos empleados contratados recién salidos de la universidad que carecen de las capacidades técnicas para manejar ordenadores. Irónicamente, las personas cuyas vidas están de hecho inundadas de medios digitales corren el riesgo de sufrir este tipo de analfabetismo.⁴

Esta realidad, ajena a los resultados japoneses obtenidos en las habituales variables sobre la inmersión de la población en la Sociedad de la Información —99,1% de acceso doméstico a conexión de ancho de banda, un 94% de usuario con teléfono móvil con conexión 3G (Oishi, Takada, Yamakoshi, Nakamura y Kamino, 2012: 6) y más del 83% de uso de Internet entre el total de la población (Media Innovation Lab, 2017: 16)—, es también contradictoria si atendemos a las destrezas exhibidas por la que es probablemente la subcultura relacionada con los medios audiovisuales más activa y reconocible de las sociedades contemporáneas: los *otaku*.

En esta investigación proponemos un acercamiento a las formas de expresión de los *otaku* centrándonos en los aspectos que demuestran su alfabetismo digital en un entorno mediático eminentemente *cross-me-*

-
4. Although this may simply reflect a public preference for newer, more convenient media, there are some undesirable side effects. On a smartphone's small screen, only one application can be selected at a time; as people grow accustomed to performing only simple operations, the probability is high that they will no longer be able to engage in the more complex mental work of utilizing multiple windows across a wide range of software launched on a computer... At present, the industrial world of Japan faces a problem with new employees hired straight out of college, who are lacking the technical abilities to operate computers. Ironically, people whose lives are in fact awash with digital media are at risk for this type of illiteracy (Mizukoshi, 2017: 38).

*dia*⁵ como el del *media mix*, las franquicias multimedia del *anime* (Steinberg, 2017). Definimos a los *otaku* como aquellas personas entre los 18 y los 40 años inmersas en la subcultura asociada al *anime* y a sus iteraciones en forma de videojuegos, literatura juvenil de ciencia-ficción, el coleccionismo y demás intereses afines. Originalmente adscrito al estilo de vida del Japón urbano contemporáneo, las comunidades *otaku* se han ido propagando por todo el globo en paralelo a los sucesivos hitos de su distribución legal e informal. Como apunta Mizuko Itō:

En el extranjero, los *otaku* del *anime* –aficionados al *anime* japonés– practican una forma emergente de alfabetización mediática que, aunque todavía marginal, se está extendiendo cada vez más entre una generación boyante. Los *otaku* del *anime* son expertos conocedores de los medios de comunicación, buscan contenidos esotéricos y organizan su vida social en torno a la visualización, la interpretación y la remezcla de estas obras mediáticas. Los *otaku* traducen y subtitulan las principales obras de *anime*, crean sitios web con cientos y miles de miembros, están en contacto permanente en cientos de canales de IRC y crean *fan fiction*, *fan art* y vídeos musicales de *anime* que reelaboran las obras originales en marcos de referencia alternativos, a veces brillantemente creativos y, a menudo, subversivos⁶ (Itō, 2005: 10).

-
5. Como en el caso del *transmedia storytelling* este modus operandi impulsado por la industria “ofrece una estrategia posible para reconstruir nichos de audiencia alrededor de un mundo narrativo” (Scolari, 2014: 79), algo indispensable en el contexto del entretenimiento japonés por la atomización de los *targets* y la consecuente vigencia de la *long tail* (Anderson, 2008).
 6. Traducción de los autores: “Overseas, anime otaku —fans of Japanese anime— practice an emergent form of media literacy that, though still marginal, is becoming increasingly pervasive among a rising generation. Anime otaku are media connoisseurs who seek out esoteric content and organize their social lives around viewing, interpreting, and remixing these media works. Otaku translate and subtitle all major anime works, create web sites with hundreds and thousands of members, stay in touch 24/7 on hundreds of IRC channels, and create fan fiction, fan art, and anime music videos that rework the original works into sometimes brilliantly creative and often subversive alternative frames of reference”.

Las actividades de los *otaku* expuestas por Itō, lejos de ser marginales, son susceptibles de representar un tipo de competencia paradigmática de la era de la tecnología digital tanto por su creciente visibilidad global como por su relación simbiótica con la relevancia de la cultura visual y la comunicación en el nuevo milenio. Por tanto, aproximarnos a sus competencias mediáticas es un buen primer paso para incorporar un perfil de *prosumidor* en auge al rico debate académico alrededor de la discusión pública de los efectos de Internet y de la cultura digital en la sociedad. Mediante una comparación entre los indicadores de competencias mediáticas enunciados por la UNESCO y las destrezas individuales y colectivas demostradas por las comunidades *otaku* en su amplio abanico de actividades sociales, observaremos que los *otaku* presentan un nivel consistentemente alto en lo referente a las aptitudes avanzadas dentro de la AMI: “Alfabetización Mediática e Informativa” (Aguaded y Romero-Rodríguez, 2015).

2. Marco teórico

Acusados de un carácter antisocial y ensimismado rayano con la psicopatología (Schäfer, 2009a: 20), diversas aportaciones multidisciplinares en las últimas décadas han servido para desmitificar los prejuicios contra los *otaku* difundidos por la cobertura mediática tras algunos hechos acaecidos en la década de los noventa en Japón⁷. Entre ellas, destacan las influyentes observaciones del crítico cultural Hiroki Azuma (2009), uno de los más destacados exponentes de los *otakugaku* (estudio de los *otaku*; Galbraith, 2009: 173). Azuma asigna al desempeño social del colectivo *otaku* un rol pionero en la gestión y consumo de contenidos ficcionales

-
7. Una estigmatización por parte de la prensa durante la década de 1990 tras dos eventos sucesivos: la detención y juicio mediático del asesino en serie Tsutomu Miyazaki en 1989 y la afinidad con el *anime* del culto Aum Shinrikyo, secta perpetradora de los ataques terroristas con gas sarín en el metro de Tokio en 1995 (Kamm, 2015).

de las sociedades postmodernas. En concreto, Azuma recoge la máxima lyotardiana del fin de las grandes narrativas (1994) para afirmar que éstas han sido sustituidas en nuestra era por grandes bases de datos que articulan dos modos de consumo de contenidos: uno “animalesco” —caracterizado por el solitario consumo pasivo de micronarrativas basado en el reconocimiento de códigos propios de la gran base de datos del *mangēmunime*⁸— y otro “humanesco” —que crea obras derivadas de contenidos *mangēmunime* previa deconstrucción de sus códigos (diseño de personajes, tropos dramáticos, interpretación vocal, etc.)—. Para Azuma, en este último modo de consumo recreacional de los *otaku* subyace una posición subversiva dentro del contexto de la recepción de la cultura popular comercial, y lo hace no únicamente por la voluntad deconstructiva, sino por el progresivo borrado de los conceptos de autoría y de propiedad intelectual (desplazados tanto por las prácticas de reapropiación como por la democratización de la gran base de datos) y, en consecuencia, el difuminado de la línea entre profesionales y fans.

Como defiende Patrick W. Galbraith, más que una especie más dentro de la zoología mediática contemporánea, los *otaku* son paradigmáticos de un modo de vida en las sociedades de la información por su uso experto de la tecnología digital (Galbraith, 2011: 146). ¿Qué distingue al colectivo *otaku* de otras tribus urbanas japonesas en lo tocante a la adaptación tecnológica? A diferencia de las *kogyaru* —jóvenes altamente sociables y a la última moda (Wildenbos y Washida, 2007: 26), ávidas usuarias de la mensajería instantánea y de la tecnología *smartphone* (especialmente de los *selfies*) merced a un uso ininterrumpido y duradero de los terminales— los *otaku* (demográficamente un colectivo mayoritariamente masculino⁹) se decantan por un consumo tecnológico

-
8. Eje compuesto por los códigos narrativos y estéticos del triángulo formado por el *manga*, el *anime* y los videojuegos japoneses —*gēmu*— (Navarro-Remesal y Loriguillo-López, 2015: 5).
 9. Generalmente se ha empleado el término *fujoshi* (Okabe y Ishida, 2012) como trasunto femenino del *otaku*, si bien este término define una escena

impulsivo (y de alto riesgo por su parcialidad hacia productos en fase de desarrollo que no dudan en abandonar en caso de insatisfacción) siempre orientado a contenidos mediáticos y cuya elección está basado en la funcionalidad por encima de la novedad (Washida, 2005: 27).

A través de su trabajo de campo de corte etnográfico, Itō resuelve que, independientemente de sesgos demográficos, los consumidores de media mix del *anime* no sólo demuestran unas notables capacidades críticas y creativas, sino que también muestran una participación proactiva en las economías y los sistemas de intercambio de información y contenidos en torno a los media mix que consumen (Itō, 2006: 50). Sus intereses no solo no son superficiales, sino que la densidad y profundidad informativa de la que hacen gala en las manifestaciones que procedemos a examinar, propias de un *fandom* activo, articulan su identidad.

3. Metodología

Para extraer las competencias mediáticas subyacentes a la actividad *otaku* nos serviremos de los indicadores AMI propuestos por la UNESCO. Según su informe (2013), el alfabetismo mediático puede ser identificado en dos dimensiones principales: los factores ambientales (“*Environmental Factors*”, esto es, industria mediática, políticas estatales de educación mediática y las acciones de la sociedad civil) y la competencia individual (“*Individual Competence*”, a saber, uso, pensamiento crítico y habilidades comunicativas en lo tocante a los medios de comunicación). Una vez introducido ya el factor ambiental del Japón contemporáneo, nos queremos centrar en sus competencias individuales de los *otaku*. Aunque diseñados para enmarcar los campos de acción prioritarios para que los organismos de enseñanza gubernamentales puedan construir sus políticas sobre AMI para la ciudadanía (Unesco. Com-

de fans centrada en el subgénero del *manga* y *anime* del género *yaoi* (centrado entre las relaciones homosexuales entre hombres).

munication and Information Sector y UNESCO Institute for Statistics, 2013: 46-47), su matriz de competencias nos servirá para realizar una primera aproximación al estado de alfabetismo mediático de la subcultura *otaku* a través de sus expresiones públicas. Dicha matriz orbita en torno a tres componentes: acceso y recuperación (*access and retrieval*), comprensión y evaluación (*understanding and evaluation*) y creación y el compartir la información y los contenidos (*creation and sharing*). Los reproducimos en la siguiente tabla con sus descriptores

Tabla 1. Componentes de la matriz de competencias individuales y sus descriptores en relación a la MIL. Fuente: UNESCO (2013).

Acceso y recuperación	Comprensión y evaluación	Creación y compartición
Definir y articular una necesidad de información	Comprensión	Creación de conocimiento y expresión creativa
Búsqueda y localización	Evaluación y valoración (también de las fuentes)	Comunicación ética y efectiva
Acceso (también de las fuentes)	Valoración (también de las fuentes)	Participación en actividades sociales
Recuperación y almacenamiento	Organización	Monitorización de la influencia y el uso (también de sus fuentes)

4. Competencias *otaku*

4.1. Cartografiando el *media mix* del *anime*: repositorios y *fansubs*

Como indican expertos en la complejidad de las narraciones audiovisuales contemporáneas (Mittell, 2015; Panek, 2014), mantener la coherencia de las intrincadas vicisitudes diegéticas a través de las distintas iteraciones mediáticas de las franquicias del entretenimiento contem-

poráneo se convierte en una tarea que requiere de una recepción activa por parte de los espectadores y, por ende, de una competencia mediática para clasificar, ordenar y priorizar los contenidos de interés. Este rasgo está especialmente acentuado en el caso de la industria de la animación comercial japonesa, que con unas cifras de producción anuales sin parangón en el contexto de la producción de entretenimiento audiovisual global (Masuda et al., 2024), genera un sinfín de secuelas, precuelas, *remakes*, *reboots* y *crossovers* de títulos basados de un mismo universo narrativo (o *seikaikan*; Condry, 2009: 160). Como indica Roland Kelts, cronista de la expansión del *fandom* del *anime* en Estados Unidos, la red de intertextualidades del *anime* demanda de (y, hasta cierto punto, empuja a) una erudición sobre sus contenidos:

Vea cualquier tipo de *anime* en sus muchos géneros —robots gigantes, policías ciborg, romance intergaláctico, enfrentamientos entre samuráis, béisbol escolar, alienación adolescente— y le invitamos a enamorarse del género de su elección, y a seguir mucho más allá en su larga lista de títulos. En cada género hay mucho más. Y cuando llegue a los mejores, habrá miles de mangas explorando el mismo terreno. Ése es el poder adictivo del eje *anime*-manga: no sólo puede engancharle a algo seductor y que crea hábitos de consumo, sino que también puede conectarle con otros proveedores de experiencias similares que atesoran un alijo masivo¹⁰ (Kelts, 2006: 115-116).

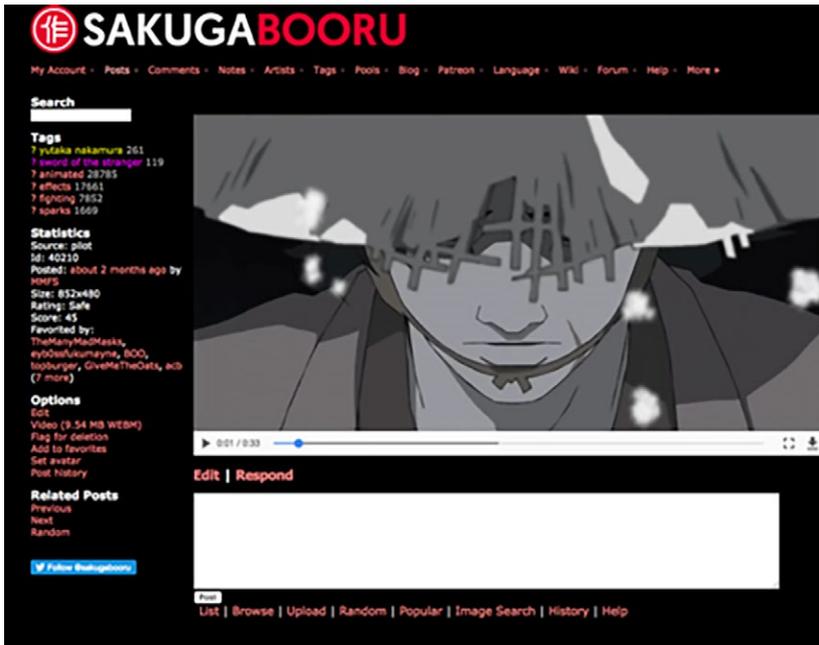
En su desempeño, los *otaku* organizan sus saberes del *anime* en formas de bases de datos, que más allá de constituir la forma abstracta de su consumo narrativo sugerido por Azuma, toma cuerpo en las distintas

-
10. Traducción de los autores: “Watch any type of anime across its many genres —giant robots, cyborg police, intergalactic romance, samurai showdowns, school baseball, teenage alienation—and you are welcome to fall in love with the genre of your choice, and pursue much further its long list of titles. In each genre there is plenty more. And if when you manage to get through the best of them, there will be thousands of manga exploring the same terrain. That is the addictive power of the anime-manga axis —not only can it hook you on something seductive and habit-forming, but also can connect you with suppliers hoarding a massive stash”

plataformas *online* colectivas que dan cuenta de sus capacidades en el contexto tecnológico digital. Un ejemplo de ello es el repositorio Sakugabooru, una iniciativa en la que se aúnan tanto la voluntad de saciar la sed de información entre pares —especialmente a la hora de completar toda la prolija red de metadatos de las piezas (Figura 1)— como la apreciación y promoción de los cortes de animación más virtuosos dentro de la experiencia estética del *anime*. El caso de repositorios como éste —con 155.236 entradas recopilatorias (Cirugeda, s. f.)— explicita una insólita conjunción de erudición fan con respecto a los contenidos mediáticos y su capacidad crítica para tomar decisiones con respecto a su presentación a sus pares. Por ejemplo, se aprecia un notable dominio de los medios motivado por una voluntad casi arqueológica. Sakugabooru —pero también otras plataformas como AnimArchive (s. f.) u Oldtype/Newtype (Jones, s. f.)— asumen una función recuperadora de títulos, animaciones y artistas olvidados a través del escaneado y publicación en redes sociales como Tumblr o Twitter de colecciones particulares de imágenes promocionales, páginas de revistas y demás apariciones mediáticas, construyendo una suerte de panteón informal del *anime* para toda la comunidad.

De aquí emerge también una capacidad para recolectar información sobre la industria y sobre el personal artístico implicado en las sucesivas producciones del *anime* —hasta el advenimiento de Internet, un coto privado de las revistas especializadas del *anime* como *Newtype* o *Animage* (Wada-Marciano, 2012: 81)— y el cruce de éstos y otros datos con una lectura deconstructiva del medio (estudio de la composición, las técnicas y los efectos de la animación). Todo ello, además, sin descuidar el aspecto formal: el uso de la resolución (*size*) de los fragmentos de vídeo como metadatos de los clips en Sakugabooru da cuenta de una actitud de discriminación hacia la excelencia de los materiales a usarse.

Figura 1. La interfaz de navegación de Sakugabooru. En el panel central, un visor para breves secuencias de vídeo o gifs de *anime*. A la izquierda, una nube de etiquetas con sus respectivos metadatos —en amarillo, ítems de autoría; en rosa, los títulos de las obras; en rojo, palabras clave—.



Las competencias comunicativas avanzadas se unen a la voluntad evangelizadora del *anime* si nos aproximamos a la producción de *fan subs*, una de las principales formas de consumo y divulgación del *anime* en el resto del mundo (Lee, 2011). Los *fan subs* demuestran un grado superior de capacidades con la tecnología digital al empleado en las *scanlations* del *manga* (Madeley, 2015) por el ramillete de *softwares* a usar y por la necesidad de coordinación de equipos. Los grupos de fans no japoneses dedicados al *fan subbing* se encargan de capturar los conte-

nidos del flujo televisivo¹¹ —o digitalizarlos, en el caso de una edición en formato físico—, adaptarlos a otro idioma (habitualmente mediante subtitulación) y distribuirlos por Internet de manera gratuita en páginas propias o en los principales foros de las comunidades *otaku*. Su funcionamiento interno se asemeja al de una cadena de montaje en la que las distintas tareas necesarias —desde los *raw providers* a los editores, pasando por los traductores y los sincronizador de tiempos— se asignan a los diferentes miembros según su competencia para la consecución del producto final: el episodio subtulado. El proceso comprende fases técnicamente exigentes y requiere de una capacidad organizativa eficiente para una gestión óptima de los recursos que ofrece Internet en lo relativo a la comunicación interpersonal entre los miembros de un *fansub*, la mayoría de las veces dispersos en la geografía internacional.

De esta manera, con un enlace de descarga, *otaku* de todo el mundo pueden acceder a contenidos que no están distribuidos en sus regiones con apenas horas de diferencia con respecto a su emisión en Japón. Además, muchas de las traducciones no tienen nada que envidiar a las oficiales. Un ejemplo de ello son las notas explicativas realizadas por los editores sobre rasgos culturales japoneses o juegos de palabras que al profano en la lengua y cultura japonesa se le pudieran escapar. Esto supone un enriquecimiento de la experiencia textual y un guiño al *target* entusiasta de la cultura japonesa frente a la aséptica subtitulación oficial (Díaz-Cintas y Muñoz Sánchez, 2006: 47).

4.2. Prescriptores (y ocasionales operadores turísticos)

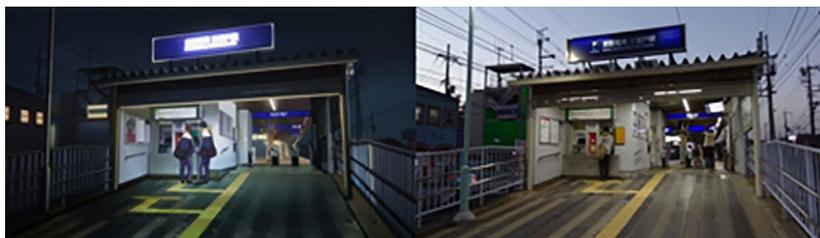
Las actividades paratextuales de los fans del *anime* que más exposición tienen —como el *cosplay*, el coleccionismo de figuras de modelado

11. El setenta y tres por ciento de los hogares en Japón cuentan con un dispositivo de grabación digital (Karlin, 2012: 85), se puede entender la gran cantidad de *raw-providers* de contenido en emisión allí.

o el *itasha* (la estridente customización de automóviles con imaginaria *anime*)— son, sin embargo, algunas de las menos representativas del grado de alfabetización mediática de los *otaku*.

Hay otras formas de expresión emergentes, ligadas además a sinergias productivas con el *media-induced tourism* (Tung, Lee y Hudson, 2017: 2) y a las interacciones sociales derivadas de la parafernalia del *anime* con los nodos geográficos típicamente *otaku* (Alban, 2016), en las que sí quedan explícitas. Nos referimos a la creciente práctica del *butaitanbou* (o *scene hunting* de las localizaciones reales en las que se basa un *anime*). La conversión de determinados enclaves en sitios de peregrinaje para los entusiastas del *manga* o del *anime* (*seichi junrei*, Santiago Iglesias, 2017: 257), lleva a la confección de fotomontajes comparativos entre imágenes del lugar original y los fotogramas de su versión animada (Figura 2). Para acometer estas creaciones, los *otaku* no sólo deben poner a prueba la capacidad de recabar información sobre las labores de localización del estudio de animación, sino que deben manejar con solvencia tanto las habilidades compositivas como la postproducción propias de la fotografía y, claro está, su capacidad para difundir los resultados de sus expediciones a través de la red. Un ejemplo de ello: el bloguero Mike Hattsu, gestiona uno de los mejores repositorios de *butaitanbou*, con actualizaciones periódicas donde identifica los espacios reales en los que están basados muchos de los *anime* más populares, además de información acerca de recientes peregrinaciones. Todas las entradas son convenientemente etiquetadas para optimizar la navegación hipertextual, de manera que todas las publicaciones referentes a regiones concretas, o aquellas que representen viajes en tren (la mayoría), quedan codificadas y convenientemente clasificadas para la consulta de otros *otaku*.

Figura 2. Comparativa entre un fotograma de #02x10 del *anime Sound! Euphonium* (T. Ishihara, Kyoto Animation, Tokyo MX1, 2016) y su localización real (dcha.), la estación de Mimurodo (Uji, Kyoto) (Hattsu, 2017).



4.3. (Re)Creando *anime*: *dōjin* y *niji sōsaku*

Las comunidades *otaku* de todo el mundo han ejercido desde su emergencia en la década de 1970 de un poder transformador sobre la relación unidireccional entre los actores mediáticos y sus públicos a través de sus propias creaciones derivadas, que han distribuido y editado en esfuerzos colectivos. La tendencia *niji sōsaku* (Mōri, 2006: 186) —la generación amateur, habitualmente en clave erótica (Yiu y Chan, 2013: 853) o cómica, de contenidos derivados de *anime*, *manga* (*dōjinshi*) y videojuegos (*dōjin soft*)— ejemplifica cómo las agrupaciones informales de aficionados trascienden el consumismo tópico y abordan su experiencia del *anime* desde una creatividad de base colaborativa que parte, de nuevo, de un vasto conocimiento de sus fuentes de naturaleza eminentemente comercial.

Las sucesivas inmersiones etnográficas en los hábitos y costumbres de la escena *dōjin* (Arai y Kinukawa, 2013) delatan un extenso manejo de fuentes y contenidos en sus procesos de reapropiación de la producción comercial. El investigador Yuji Sone compara esta manifestación de expresión creativa activa de los *otaku* con los sistemas de apreciación estética del *camp* (Sone, 2014: 199) por la explícita autoconsciencia de

carácter performativo de la que hacen gala (Taylor, 2001). Es decir, los *otaku* no sólo asumen la influencia de los contenidos del *anime* en su identidad y en sus obras, sino que ésta se proyecta también en sus relaciones sociales entre pares. La ironía, el distanciamiento y la teatralidad son constantes en la producción derivada y en las propias interacciones entre *otaku* en macroeventos lúdicos propicios para el *networking* como la Comiket¹² y en las comunidades online, prolíficas factorías de memes (Marcus y Singer, 2017).

5. Discusión

El resultado de nuestro repaso a algunas de sus competencias mediáticas sitúa el grado de competencias de los *otaku* en el nivel de aptitud avanzada que prevé la UNESCO (2013: 60), aquel que demuestra un muy buen nivel de conocimiento y de habilidades adquiridas en la práctica y aprendizaje de AMI. La aptitud avanzada se define por las capacidades de:

- Formular las necesidades informativas o mediáticas en estrategias y planes concretos de búsqueda y acceso a una variedad de fuentes mediante el empleo de un abanico de herramientas diverso y relevante de manera sistemática, explícita y eficiente a la hora de recuperar información para una futura utilización.
- Interpretar, comparar, evaluar críticamente, comprobar la veracidad y mantener información y contenido mediático de forma sintética, apreciando el trabajo de los autores, de los medios de comunicación y sus fuentes dentro del contexto del desarrollo sostenible de una sociedad, organización o comunidad.

12. Convención semestral organizadas por los propios fans en el recinto Tokyo Big Sight y donde convergen las distintas escenas *dōjin* (Ingulsrud y Allen, 2009: 3).

- Combinar información y contenido mediático para la creación y producción de nuevo conocimiento teniendo en cuenta el contexto sociocultural de su público objetivo. Comunicar y distribuir todo ello a través de varios formatos y herramientas de manera participativa, legal, ética y eficiente, además de ser capaz de monitorizar la influencia y el impacto del contenido.

Como hemos visto, las formas de expresión de los *otaku* se adhieren al perfil de usuario proactivo, experto localizador y contrastador de información, núcleo difusor de nuevo conocimiento sobre el *anime* para el resto de fans y con la capacidad creativa basada en la erudición informativa y el magisterio de las técnicas del audiovisual digital.

Sin embargo, hay un punto negro que impide la total identificación del *otaku* con el modelo de la UNESCO: la ética y legalidad de sus actividades, en concreto aquellas que entran en conflicto con los derechos de propiedad intelectual. Por ejemplo, los *fansubs* han protagonizado los principales desencuentros entre *otaku* y propietarios, una relación a medio camino entre lo antagónico —se trata al fin y al cabo de una actividad que infringe la propiedad intelectual y que, en caso de ser remunerada, viola el artículo 28 de la ley de copyright japonesa (Arai y Kinukawa, 2013: 131-132)— y lo sinérgico por la voluntad evangelizadora de los *fansubs* en territorios inexplorados por los licenciarios y la desinteresada labor de localización y promoción sin remuneración (Itō, 2012: 182-183). Pese a que a mediados de la década de 1990 se endurece la persecución de versiones pirata de *anime* en Estados Unidos a través de la presencia en convenciones *otaku* de la *Japanese Animation Industry Legal Enforcement Division*, (J.A.I.L.E.D.), esta relación conflictiva parece haberse resuelto con una suerte de pacto tácito (*anmoku no ryokai*) en el que los propietarios y distribuidores oficiales toleran estas prácticas siempre que no entren en conflicto con las licencias disponibles en el territorio para el que trabaje un *fansub* (Leonard, 2005).

Un entendimiento similar parece haberse establecido entre los actores comerciales del *mangēmunime* y los productores del *dōjin*, que en

sus revisiones lúdicas a franquicias famosas no sólo trabajan a partir de material artístico ajeno, sino que recurren con frecuencia a *crossovers* (Guerrero-Pico y Scolari, 2016) imposibles que responden al lúdico juego de intertextualidades tan apreciado por los *otaku*.

6. Conclusiones

La extensión del estilo de vida *otaku* debe estar necesariamente acompañada de una desmitificación de los tópicos del sedentarismo y aislamiento social. Como hemos comprobado, la panoplia de actividades de este colectivo trasciende el dominio de Internet como único lugar simbólico de ejercicio de su limitado poder (Winocur, 2009: 185) y acaba formando parte activa de una comunidad de fans que orbita alrededor de una manifestación cultural representativa de las dinámicas de la cultura digital del s. XXI. Entre las limitaciones y posibles líneas de investigación de esta investigación está la necesidad de evaluar en consonancia con otras comunidades activas y cuyos intereses se solapan con las del *anime*. Es, por ejemplo, el caso de las comunidades de *gamers* y sus inteligencias colectivas de voluntad prescriptora (Navarro-Remesal, 2017) o de ámbitos discursivos paralelos como la escena *machinima* (Schäfer, 2009b: 124-125).

En materia de AMI, las competencias de los *otaku* trascienden las de los currículums reglados por parte de las instituciones educativas más atentas a la alfabetización mediática (Pereira, Pinto y Pereira, 2012: 92-93). Sirva este caso como indicador de que, fuera de la enseñanza secundaria (Marzal Felici, 2007) y superior (Palao Errando, 2007) y de los entornos familiares —intereses predilectos de la actividad del sector de la educomunicación (García-Ruiz, González y Aguaded, 2014)—, las competencias mediáticas se desarrollan también en otras esferas. Aunque, como hemos visto, la manera de proceder de los *otaku* no es siempre responsable y ética, su *amor* por el *anime*, su “alma” como producto cultural para el antropólogo cultural Ian Condry (2013), supone un indicador orientativo de sus motivaciones extracurriculares para emprender el camino del alfabetismo digital.

Capítulo 18.

La Colección “Guías para Ver y Analizar Cine”: historia, balance y reflexiones

Salvador Rubio Marco

Catedrático de Estética y Teoría de las Artes. Universidad de Murcia

Javier Marzal Felici

Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I

Resumen

Tras una breve contextualización sobre la enseñanza del cine en el sistema educativo español, se presentan las principales características del proyecto editorial “Guías para Ver y Analizar Cine”, que publica la Editorial Nau Llibres de Valencia, marca registrada de la empresa Edicions Culturals Valencianes S.A., cuya actividad se centra en la edición de libros y la venta al por menor de publicaciones. Así, se expone la historia de la colección, la estructura de las obras, el equipo de dirección de la colección y el proceso de edición de los libros. El capítulo finaliza con una serie de reflexiones sobre el actual contexto académico y social de la Colección.

Sumario: 1. LA ENSEÑANZA DEL CINE EN EL CONTEXTO DE LAS MULTIPANTALLAS. 2. EL PROYECTO EDITORIAL “GUÍAS PARA VER Y ANALIZAR CINE”. 2.1. UN POCO DE HISTORIA. 2.2. ESTRUCTURA DE LAS OBRAS. 2.3. EQUIPO DE DIRECCIÓN DE LA COLECCIÓN. 2.4. EL PROCESO DE EDICIÓN DE LOS LIBROS. 3. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES.

1. La enseñanza del cine en el contexto de las multipantallas

La preocupación por la inclusión del estudio del cine en el sistema educativo tiene una trayectoria bastante larga, que se remonta a los primeros cineclubs de la época de la II República. Entre las aportaciones iniciales más sistemáticas al estudio del cine en las aulas, cabría destacar el empuje y dedicación de Miquel Porter i Moix, con la creación del primer cineclub infantil de Cataluña en 1957, además de sistematizar el estudio del cine para el público infantil en su obra *Cinema per a infants* (Porter-Moix, 1964) y de ser introductor del estudio de la historia del cine en las aulas universitarias. A lo largo de las últimas seis décadas han surgido diferentes iniciativas que han contribuido a impulsar el estudio del cine en las aulas (Merchán, Cruz, Andrés y García Matilla, 2021: 93-100): entre otras, en 1963 surgió en Gijón el Certamen Internacional de Cine y TV Infantil, y que ha seguido hasta nuestros días; en los setenta, el Servicio de Orientación de Actividades Para-escolares (SOAP) desarrolló iniciativas destinadas a promover la producción de cortometrajes en las escuelas; en Cataluña destaca la actividad del Colectivo Drac Màgic, dedicada a la producción de materiales didácticos sobre cine y cultura audiovisual desde los setenta; la iniciativa “Pe de imaxe” en A Coruña, donde se promovió en los ochenta y noventa el debate sobre pedagogía de la imagen, etc. Estas iniciativas desarrollaron los planteamientos didácticos de Jacquinet sobre las posibilidades del cine para el estudio de las imágenes y con las imágenes (Jacquinet, 1977), que en nuestro país han desarrollado pensadores y docentes como Martínez-Salanova (2003). Otras iniciativas relevantes que proponen estrategias para la inclusión del cine en los niveles educativos no universitarios son las de Len Masterman (1993), Joan Ferrés (2008), Marzábal y Arocena (2016), o iniciativas como “Cinescola” de la Filmoteca de Catalunya, la Asociación “A bau a qu”, “Menuda Filmo” de Filmoteca Valenciana o la iniciativa “Platino Educa” de EGEDA en colaboración con Filmoteca Española (Ambròs, 2020).

Entre los argumentos más utilizados cuando se defiende la necesidad de estudiar el cine en las aulas de niños, niñas y adolescentes, des-

tacan el valor de la sensibilidad, de la creatividad, de lo cognoscitivo y de lo expresivo –el cine como experiencia estética y sensible– que el estudio del cine contribuye a desarrollar (Martínez-Salanova, 2003), o cómo a través del análisis filmico se puede ayudar a modelar el espíritu crítico de los jóvenes porque un buen análisis filmico puede ayudar a desenmascarar la falsa neutralidad de las representaciones audiovisuales (Bácares Jara, 2023).

2. El proyecto editorial “Guías para Ver y Analizar Cine”

2.1. Un poco de historia

En 2025, el proyecto de la colección *Guías para Ver y Analizar* cumplirá 35 años de historia.

El proyecto iniciado en 1990, impulsado muy especialmente por Leopoldo Navarro (socio fundador y gerente de la editorial Nau Llibres –Ediciones Culturales Valencianas–), fue creciendo hasta 1996, año en el que se produce una importante reestructuración. En la primera fase, se trataba de una colección de cuadernos didácticos de autoría colectiva y de una veintena de páginas con un diseño muy interactivo que no prosperó porque los textos eran fotocopiados en los centros de enseñanza. Eran cuadernos de doce o catorce páginas, en formato folio, eminentemente prácticos, en los que, junto a una mínima información sobre la película, el director, los actores y diversos recursos filmicos, se hacía preguntas a los alumnos para que reflexionasen sobre la película. Los cuadernos se complementaban con unos Comentarios para el profesor que añadían al Cuaderno del alumno las respuestas comentadas a las preguntas que se hacían. Entre 1990 y 1991 se publicaron *Guía práctica para ver Blade Runner*, *Guía práctica para ver Ciudadano Kane* y *Guía práctica para ver La casa del juego* con sus correspondientes *Comentarios*. En los años 1994 y 1995, se publicaron las *Guías Prácticas para Ver Cantando bajo la lluvia*, *El espíritu de la colmena* y *“M”, el vampiro de Düsseldorf*, estas tres ya integrando los comentarios para el profesorado.

Los cuadernos tuvieron un gran éxito de crítica por parte de los especialistas.

En la siguiente fase, se decidió dar a la colección un formato de libro más académico y ensayístico. En el año 1996 Nau Llibres publicó *Guía para Ver: Cantando bajo la lluvia* y *Guía para Ver: 'M', el vampiro de Dusseldorf*, en formato 17×24, con 64 páginas e imágenes de la película, y dirigido a un público mucho más amplio. Desgraciadamente, la enfermedad y posteriormente muerte del editor, Leopoldo Navarro, el 3 de abril de 1997, dejó la colección paralizada, cuando se estaba preparando la publicación de *Guía para ver: El espíritu de la colmena*, que como los dos títulos anteriores era un trabajo conjunto de los miembros del Comité Editorial. En julio de 1997 se hizo cargo de la gestión de la empresa su viuda, Concha Roncal, y una de las primeras misiones que se impuso fue la reactivación de la colección en la que tanto cariño y esfuerzo había puesto Leopoldo Navarro. Los autores respondieron entusiasmados y, así, en el año 1998 salió el tercer número de la colección, *Guía para ver: El espíritu de la colmena*, dedicada “A Leopoldo, lleno de vida en nuestro recuerdo”.

Hacia 1998 el proyecto estaba ya consolidado y listo para emprender su etapa de madurez, apostando por los ingredientes que lo hacen peculiar: un trabajo de autor apoyado por la labor de un Comité Editorial estable, una estructura equilibrada y común pero flexible a las particularidades de cada título, y un amplio espectro de público lector. En 2002, y hasta el número 50, se sumó al proyecto la editorial Octaedro de Barcelona, cuyo director, Juan León, estaba muy interesado en las Guías de Cine, lo que supuso un refuerzo no sólo en la financiación, sino también en la distribución de la colección en América Latina. Esta etapa dura 10 años, hasta 2012, cuando la editorial Octaedro decide desvincularse del proyecto por la baja rentabilidad del mismo.

En ese momento, en el epicentro de la crisis económica iniciada en 2008, Nau Llibres decide replantearse desde cero la colección para iniciar una nueva etapa en solitario, rediseñando el formato papel y

creando versiones digitales (epub, PDF y AZW) para entrar en el incipiente mercado de libro digital. Esta decisión se tomó porque lo más importante no había cambiado: seguíamos creyendo firmemente en la sobresaliente relevancia cultural de esta colección. Por tanto, se consideró que debíamos seguir apostando por ella a pesar de los resultados económicos, siendo conscientes de la necesidad de una mínima rentabilidad aunque fuera a medio o largo plazo. El ritmo de producción que se siguió y la gran cantidad de propuestas que llegaban de toda España obligó a modificar el modo de trabajar. Los libros tienen ahora solo uno o dos autores. Sin embargo, continúa existiendo un minucioso trabajo de lo que se pasó a denominar Comité Editorial, que, con el tiempo, ha ido variando y aumentando en número.

La vitalidad de esta colección, con 78 títulos publicados hasta el momento (octubre de 2024), contrasta con la progresiva desaparición de otras colecciones de la “competencia” como Paidós Películas, la Colección Programa Doble de Dirigido por..., o las colecciones de Midons o Ediciones de la Mirada. La explicación de este hecho se encuentra, probablemente, en sus características particulares. Desde sus inicios, el proyecto asumió el reto de resaltar la importancia del análisis fílmico y la necesidad de utilizar el cine, bien como recurso transversal, bien como objeto de estudio en sí mismo, partiendo de un análisis inmanente de la propia película, es decir, no utilizando el film simplemente como mera excusa para ilustrar una explicación teórica de historia, literatura, filosofía, etc., sin olvidar que las películas son también una fuente de entretenimiento, de placer visual y hasta de expresión artística. La solución no podía ser sino un equilibrio adecuado entre rigor y accesibilidad, mediante un discurso que resultase preciso y claro a la vez. Se ha tratado de evitar la superficialidad y el discurso meramente divulgativo gracias a la profundidad y el carácter innovador e interpretativo de estas aproximaciones a las películas, a la vez que se huye del excesivo tecnicismo del metalenguaje descriptivo, tan frecuente en teóricos e historiadores, que aleja –a veces con razón– a muchos lectores.

Figuras 1-4. Portadas de algunos títulos de la colección *Guías para ver y analizar*



Todo ello se materializa en la estructura común a todos los títulos de la colección, perfectamente compatible con el hecho de que cada película posee sus propias peculiaridades y cada texto está escrito por uno o varios autores. En dicha estructura se articulan tres ingredientes funda-

mentales: los datos contextuales, técnicos e históricos de la película, de un lado, el análisis textual pormenorizado de la misma atendiendo especialmente a los diferentes recursos expresivos que la constituyen (espacio, tiempo, planificación, movimientos de cámara, música, diálogos, etc.), por otra parte, y, finalmente, las aproximaciones interpretativas globales –aunque siempre apoyadas en el análisis textual previo– que el propio autor de la Guía propone.

2.2. Estructura de las obras

Todos los libros de la Colección “Guías para Ver y Analizar Cine” siguen una estructura común, que exponemos a continuación.

1. *Ficha técnica y artística de la película.* Debe destacar todos los aspectos esenciales, aunque no es necesario que sea demasiado exhaustiva.

2. *Introducción.* Este apartado sirve para hacer una primera aproximación a la película, dando algunas claves históricas, sociológicas, tecnológicas o estéticas que puedan servir para entender el film. Contando con un margen de flexibilidad, el autor puede centrar la introducción en la importancia histórica, sociológica, estética, técnica, etc., de la película, analizando, si procede, su relación con la novela, el contexto cinematográfico, la relación del film a estudiar con el resto de la filmografía del cineasta, la repercusión social de la película, la reacción de la crítica, etc. Se trata, pues, de preparar al lector para el análisis textual de la película que tendrá lugar en los siguientes capítulos, proporcionándole la información necesaria para facilitar el seguimiento del estudio del film, e incluso anticipando brevemente algunas de las claves interpretativas que se desarrollarán más adelante.

3. *Sinopsis.* Se trata de un resumen claro de la trama del film, destacando sus distintas partes y los aspectos esenciales.

4. *Estructura del film.* En este apartado se expone la estructura del film (cuyo valor es operativo, no ontológico), que servirá para organizar el análisis textual de la película. Se suelen utilizar esquemas, dibujos,

tablas, etc., para facilitar la comprensión de la estructura que se propone. Cuando el film tenga una compleja estructura de partes o bloques, secuencias y escenas, se realiza un esquema / cuadro-resumen de todas ellas. Si su número es muy elevado, se plantea un sistema de codificación tipo [1] / [1.1] / [1.1.1] / [1.1.1.1], etc., que se relaciona con los epígrafes 5.1 / 5.2 / 5.3 / 5.4 / 5.5, etc., del capítulo siguiente en el que se desarrolla el análisis de la película escena a escena.

5. *Análisis textual de la película.* Este análisis sigue los diferentes bloques, secuencias y escenas destacados en el epígrafe anterior. Atendiendo a todos los aspectos relacionados con la puesta en escena: composición del encuadre, iluminación, angulaciones de cámara, tipos de planos, movimientos del cámara, interpretación, decoración, vestuario, maquillaje, atrezzo, parámetros fotográficos de la imagen, banda-sonido (diálogos, música, efectos sonoros), técnicas de montaje, espacio y tiempo filmicos, lógica narrativa (líneas de acción primarias y secundarias, personajes, narradores explícitos e implícito, etc.). Se trata, pues, de un análisis inmanente del film. Conviene destacar que se evitan las paráfrasis, es decir, que el comentario-análisis sea una simple descripción de lo que sucede en la banda-imagen y banda-sonido. Este análisis subraya lo más significativo y relevante. Al término de este capítulo pueden volver a comentarse otros aspectos relacionados con el tema de la estructura del film (circularidad, simetría, etc.).

6. *La construcción cinematográfica* (recursos técnicos, expresivos y narrativos del film). En este apartado, se realiza una recapitulación de los aspectos principales que merecen un comentario más extenso, organizando la información por áreas o temas: dirección de fotografía (composición del encuadre, movimientos de cámara, iluminación, etc.), dirección artística (decorados, vestuario, maquillaje, efectos especiales, etc.), sonido, música, montaje, interpretación de los actores, guion (construcción narrativa, personajes, espacios, etc.), etc. En este capítulo se utiliza un tono más interpretativo y conclusivo que en el capítulo anterior, de naturaleza más descriptiva.

7.- *Interpretaciones del film.* En este apartado, de contenido muy variable, se desarrollan aquellos aspectos fundamentales que tienen que ver con el film estudiado y que pueden servir para comprenderlo mejor: temas relacionados con la adaptación cinematográfica, la ética, la sociología, la psicología, la literatura, el arte, la filosofía, orientaciones didácticas (si procede), movimiento cinematográfico en el que se encuadra el film, historia del género (breve pero lo más completa posible), contexto socio-histórico, aspectos relacionados con la tecnología cinematográfica, condiciones de producción, distribución y exhibición (si procede), etc.

8. *Equipo de producción y artístico.* En este capítulo se da cuenta de los principales miembros de los equipos técnico y artístico (por este orden) que han participado en el film, con datos acerca de su trayectoria profesional (director, productor, director de fotografía, composición musical, guionista, montador, sonido, dirección artística, actores/actrices principales, etc.). Según la película y la información disponible, el número de epígrafes será mayor o menor, más o menos exhaustivos, etc. El propósito de este epígrafe es mostrar cómo la producción de un film es un trabajo de equipo, en el que intervienen numerosos profesionales, cuya colaboración explica la excelencia de la película.

9. *Bibliografía seleccionada.* Al final del texto se facilita una selección bibliográfica que sirva para orientar al lector. No se trata de citar toda la bibliografía existente, sino de citar la bibliografía realmente esencial, de obligada consulta. Se apuesta, pues, por un criterio cualitativo más que cuantitativo. Se citan, también, fuentes de internet y de diferentes soportes no escritos.

2.3. Equipo de dirección de la colección

Otra pieza clave de esta colección es el papel que desempeña en el proceso de elaboración de las Guías el Comité Editorial de la Colección, compuesto por expertos en comunicación audiovisual y educación. Las

propuestas de nuevos libros están abiertas a la comunidad científica, y los manuscritos que se postulan para su publicación son revisados por los miembros del Comité Editorial, siguiendo un proceso riguroso y exhaustivo. El Comité Editorial vela por la coherencia, interés y calidad de los títulos publicados, para lo que trabaja codo con codo con las autoras y autores para mejorar los manuscritos, en un trabajo colaborativo.

Directores de la Colección

- Javier Marzal Felici. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I.
- Salvador Rubio Marco. Catedrático de Estética y Teoría de las Artes. Universidad de Murcia.

Comité Editorial

- Rafael Cherta Puig. Catedrático de Lengua y Literatura y Cultura Audiovisual. IES Henri Matisse de Paterna.
- Juan Miguel Company Ramón. Catedrático Honorífico de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat de València.
- Francisco Javier Gómez Tarín. Profesor Honorífico de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I.
- Isadora Guardia Calvo. Profesora Permanente Laboral de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat de València.
- Antonio Loriguillo López. Profesor Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I.
- José María Monzó. Crítico y ensayista de cine.
- Marta Martín Núñez. Profesora Titular de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I.
- Agustín Rubio Alcover. Profesor Permanente Laboral de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I.

- Teresa Sorolla Romero. Profesora Titular de Universidad de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universitat Jaume I.

Secretaría de la Colección

- Concha Roncal Sánchez. Editora de Nau Llibres.

Maquetación, Edición y Gerencia

- Pablo Navarro Roncal. Gerente y responsable de producción editorial de Nau Llibres.

El Comité Editorial se encarga de recoger, discutir y validar las propuestas de nuevos títulos y autores, o incluso realizar o reconducir dichas propuestas que suelen sintetizarse en un índice justificado y explicado, una bibliografía aproximada y un currículum vitae. La fase de elaboración de los textos, siempre en función de los diferentes ritmos de trabajo de los autores –en este momento hay alrededor de 15 textos en marcha– culmina con una primera versión que va a ser exhaustivamente revisada y anotada por los miembros del Comité Editorial desde perspectivas diversas (estética, literaria, musical, didáctica, editorial, histórica, técnica, arquitectónica, etc.), aprovechando la variada especialización de sus miembros. El resultado es un amplio abanico de sugerencias al autor para pulir y enriquecer su texto, velando al mismo tiempo por el rigor, la accesibilidad y la homogeneidad de la colección. Así pues, esta forma de trabajo en equipo va mucho más allá de la mera corrección de posibles erratas o de sugerencias de estilo. Cada manuscrito es debatido con profundidad con su autor, de tal modo que tanto los autores como los responsables de la Colección se sienten implicados de manera muy directa en cada uno de los títulos. Hay que destacar el trabajo que realiza la Secretaría de la Colección, en la organización del trabajo, la relación con los autores, las revisiones previas de los manuscritos, entre otras funciones, y el trabajo que desarrolla la Gerencia de la editorial en la dirección de la colección, así como en la maquetación y edición de los libros, cuya calidad es manifiesta.

Finalmente, la Colección “Guías para Ver y Analizar Cine” cuenta con un Comité Científico, cuyas funciones principales son asesorar a la dirección, realizar propuestas de mejora y, en definitiva, supervisar los procesos de calidad de la Colección de libros.

Comité Científico

- José Luis Castro de Paz. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Santiago de Compostela.
- Luis Deltell Escolar. Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad Complutense de Madrid.
- Nekane Parejo Giménez. Catedrática acreditada de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Málaga
- Mar Ramírez Alvarado. Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad de Sevilla.
- Santos Zunzunegui Díez. Catedrático Emérito de Comunicación Audiovisual y Publicidad. Universidad del País Vasco. Doctor Honoris Causa por la Universitat Jaume I

2.4. El proceso de edición de los libros

La colección acoge y alterna –en sus salidas al mercado– clásicos consagrados de la historia del cine (como *Ciudadano Kane*, *Laura* o *La reina Cristina de Suecia*), clásicos mucho menos conocidos (como *Arrebato*, *La parada de los monstruos* u *Ordet*), la producción americana, europea y particularmente española (*El espíritu de la colmena*, *Remando al viento*, *Todo sobre mi madre*), títulos de actualidad (*Matrix*, *El show de Truman*), cine considerado más “comercial” (*James Bond contra Goldfinger*, *Shrek*, *Toy Story*) y títulos más “alternativos” (*Al final de la escapada*, *Pulp Fiction*, *Noche en la Tierra*). En cuanto a la nómina de autores de los libros, tienen cabida nombres conocidos del mundo académico y

editorial, como Pilar Pedraza o José Saborit, profesionales diversos vinculados al cine desde la docencia, la teoría o la crítica, y numerosos investigadores jóvenes cuya labor rigurosa y especialista encuentra en la colección una provechosa vía de salida tan privilegiada como escasa en los tiempos que corren. No se trata sólo de una estrategia de lanzamiento editorial, sino sobre todo de una declaración de principios implícita en el reto que supone asumir toda esa variedad y diversidad de propuestas fílmicas en un proyecto editorial como éste, en tanto en cuanto dice mucho de su amplitud de miras en la concepción del cine, de su apuesta por la variedad de voces y de planteamientos en las aproximaciones interpretativas al fenómeno fílmico –alejada de dogmatismo pero exigente en el rigor, la precisión y el respeto a su objeto–. En definitiva, en la base de este proyecto editorial está el compromiso con un proyecto mucho más amplio de alfabetización audiovisual a los más diversos niveles culturales que está en el origen mismo de la colección.

Eso explica también que el espectro de público lector de la colección se haya ampliado extraordinariamente desde sus inicios –dirigidos principalmente a profesores y alumnos de bachillerato, ciclos formativos de Formación Profesional y estudios universitarios diversos–. Y es que, además de un reconocido prestigio y aceptación en el mundo académico –dentro y fuera de nuestras fronteras–, las Guías han atraído –y atraen cada vez más– a un gran público general muy diverso, no necesariamente especialista, deseoso de encontrar materiales que le ayuden a acercarse mejor al conocimiento del medio cinematográfico y, por consiguiente, a disfrutar más y mejor de las películas que le han interesado antes o le interesan ahora. Esa misma aceptación, utilidad y prestigio son las que mueven al extenso equipo humano que lo hace posible a continuar en el proyecto con nuevos títulos y autores, pero también a difundirlas aún más en el ámbito hispanohablante e incluso en otros ámbitos lingüísticos donde tendrían una buena acogida por su calidad y novedad.

3. Algunas reflexiones finales

Es evidente que en las últimas tres décadas se han producido grandes transformaciones que han alterado profundamente la naturaleza misma del entretenimiento y de nuestra percepción del cine como espectáculo y expresión cultural. La llegada de internet, la convergencia mediática y el desarrollo de las tecnologías de la comunicación han propiciado la irrupción de un ecosistema mediático multipantalla, que ha tenido como uno de sus efectos principales la pérdida de protagonismo del cine como forma de entretenimiento. En efecto, el peso del cine en el imaginario colectivo ha sido suplantado actualmente por la circulación de imágenes en las redes sociales (YouTube, Instagram, TikTok, etc.) y por la creciente importancia de los videojuegos, cuya influencia en las mentes de niños, niñas y jóvenes es realmente muy poderosa en estos momentos.

No obstante, los especialistas en cine y en comunicación siguen otorgando al cine un lugar destacado en la cultura contemporánea. Podemos afirmar que, con más de 125 años de historia, el cinematógrafo posee una relevancia genealógica indiscutible, en tanto que los lenguajes de la televisión, del vídeo o de los videojuegos son hijos del medio fílmico. Y tampoco se puede olvidar que probablemente nunca se ha visto y consumido más cine (y series) que en este momento de la historia de las imágenes. Por ello no puede extrañarnos que en países de nuestro entorno como Francia (Séguin, 2007), Reino Unido (Evans, 2007), Italia (Lariccia, 2007) o Alemania, el estudio del cine tiene un espacio propio en los niveles educativos no universitarios. Porque la alfabetización fílmica es esencial para la formación de una ciudadanía crítica, con capacidad para deconstruir los mensajes audiovisuales que nos rodean, con independencia de que se trate de discursos informativos, documentales, publicitarios o de ficción.

Numerosos expertos han señalado que el consumo crítico de cine, en las condiciones adecuadas (ante grandes pantallas y en sala oscura), es una herramienta muy útil para desarrollar la atención de los niños y

jóvenes, que actualmente sufre una importante crisis por el consumo multipantalla y el *multitasking*, que fomentan la distracción y la falta de concentración (Ferrés i Prats, 2008). En el sistema educativo español se echa de menos la ausencia de planes de acción para introducir, de forma sistemática y coherente, el estudio del cine en diferentes niveles y asignaturas del currículum, desde la educación infantil hasta el bachillerato (Ferrés, 2008; Díaz-Herrero y Gertrudix, 2024).

Por otra parte, creemos necesario destacar que la Colección de libros “Guías para Ver y Analizar Cine” trata de ser fiel a la idea de que, cuando nos aproximamos al análisis de un film, debemos ser coherentes con la naturaleza del texto fílmico. En una última instancia, nos proponemos reflexionar y tratar de comprender cómo construyen la significación los films, para lo que es necesario atender a la materialidad de la forma fílmica. Es por ello que los libros de esta colección dedican muchas páginas al estudio de la estructura narrativa de los films, al análisis textual de la película secuencia a secuencia, así como a la construcción cinematográfica, atendiendo a un examen crítico de los recursos técnicos, expresivos y narrativos del film. Siguiendo el planteamiento de Didi-Huberman, “las imágenes no nos dicen nada, nos mienten o son oscuras como jeroglíficos mientras uno no se tome la molestia de leerlas, es decir, de analizarlas, descomponerlas, remontarlas, interpretarlas, distanciarlas fuera de los ‘clichés lingüísticos’ que suscitan en tanto ‘clichés visuales’” (Didi-Huberman, 2008: 44).

Además, como hemos señalado en otro lugar (Marzal Felici, 2021), el sentido de una imagen no se agota en lo visible, sino que también remite a lo invisible, a “imaginarios sociales”, que expresan la relación existente entre los regímenes de la visión y el orden político. El estudio de la cultura visual se revela como una herramienta imprescindible para desenmascarar la manipulación de las masas y para conocer(nos) mejor (Abril, 2007, 2013). De este modo, en los libros de la Colección “Guías para Ver y Analizar Cine”, nos parece necesario atender a las condiciones de producción, distribución y exhibición –a las condiciones de visionado y consumo de los films–, incluso a las circunstancias históri-

cas, sociales, económicas y políticas que están íntimamente ligadas a la creación fílmica, tratando de evitar en el análisis fílmico lo que Santos Zunzunegui define como “el fetichismo del contexto”, “el fetichismo del dato empírico” y “el retorno del biografismo” (Zunzunegui, 2007).

Finalmente, creemos necesario reivindicar la necesidad de la Colección “Guías para Ver y Analizar Cine”, en un contexto académico como el actual en el que hemos asistido a una preocupante devaluación de los libros, frente a otros formatos de publicación como el artículo científico. En este sentido, queremos hacer dos consideraciones. Por un lado, esta colección de libros ofrece una serie de estudios académicos que son resultado de la aplicación de una metodología de investigación rigurosa que posee una fundamentación teórica y analítica. Se trata de una colección de trabajos de investigación que tienen una clara aplicación al campo de la docencia, lo que constituye una acción de transferencia al mundo educativo y de la cultura. Aquí se constata que la investigación, la docencia y la transferencia están estrechamente relacionadas. Por otro lado, en el nuevo contexto de evaluación de la producción científica, en el que instituciones tan relevantes como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Fundación Española de Ciencia y Tecnología (FECYT) han suscrito la Declaración de San Francisco (DORA), el Manifiesto de Leiden y se han adherido a COARA, la “Coalition for Advancing Research Assessment”, con el fin de transformar el sistema de evaluación científica a nivel europeo, para hacerlo más justo y transparente. En este sentido, la Colección “Guías para Ver y Analizar Cine” se ha dotado de los procesos de trabajo y de las herramientas para garantizar la calidad de los textos publicados, a través del seguimiento de unos protocolos de trabajo rigurosos y transparentes, que se pueden conocer en la página web de la Colección (<https://guias.naullibres.com>).

Estamos convencidos de que la única manera efectiva para proyectar hacia el futuro la Colección “Guías para Ver y Analizar Cine” es renovando nuestro compromiso con el proyecto pedagógico en el que nos embarcamos hace ya más de treinta años. Seguiremos trabajando para merecer la atención de la comunidad universitaria y educativa.

Referencias bibliográficas y documentales

- Abril, Gonzalo (2007). *Análisis crítico de textos audiovisuales. Mirar lo que nos mira*. Síntesis.
- Abril, Gonzalo (2013). *Cultura Visual, de la semiótica a la política*. Plaza y Valdés.
- Adorno, Theodor W. (2004). *Minima Moralia*. Akal.
- Agramonte, Adriana (2008). Intersexualidad y estigma social. *Revista de Sexología y Sociedad*, 37(14),10-23. <https://bit.ly/3VgkZTI>
- Aguaded Gómez, Ignacio y Marzal Felici, Javier (2021). “Manifiesto: La educomunicación en España: un reto urgente para la sociedad digital”. Disponible en: <https://www.edu-comunicacion.es/declaracion/>
- Aguaded Gómez, José Ignacio y Vizcaíno Verdú, Arantxa (2020). *Redes sociales y ciudadanía. Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. Grupo Comunicar.
- Aguaded, Ignacio y Romero-Rodríguez, Luis M. (2015). Mediamorfosis y desinformación en la infoesfera: Alfabetización mediática, digital e informacional ante los cambios de hábitos de consumo informativo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 44. <http://doi.org/10.14201/eks20151614457>
- Aguaded, Ignacio; Jaramillo-Dent, Daniela y Delgado-Ponce, Águeda (coords.) (2021): *Currículum Alfamed de formación de profesores en educación mediática. MIL (media and Information Literacy) en la era pos-COVID-19*. Octaedro.
- Alban, Ernest Dit Alban Edmond (2016). Otaku Pedestrians in Tokyo: Fan Consumption and Urban Politics of «Visuality». En *The Asian Conference on Cultural Studies* (pp. 1-14). The International Academic Forum.
- Alonso, Manuel y Matilla, Louis (1980). *Imágenes de libertad*. Nuestra Cultura
- Althusser, Louis (1967). *La revolución teórica de Marx*. Siglo XXI.
- Amar-Rodríguez, Víctor Manuel (2003). *Comprender y disfrutar del cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Grupo Comunicar. <https://bit.ly/3doOMoi>
- Ambròs-Pallarès, Alba (2020). Cine, transmedia y educación: relatos en pantalla. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(1). <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.128644>
- Amícola, José (2009). XXY como intervención pública hacia la transgeneridad. *Tram[p]as de la Comunicación y la Cultura*, 66, 62-68. <https://bit.ly/4boZ7to>

- Amo-Barrio, C. (1987). *Cine didáctico*. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- Anderson, Chris (2008). *The long tail : why the future of business is selling less of more*. Hyperion.
- Anim'Archive. (s. f.). Recuperado 6 de diciembre de 2017, a partir de <http://animarchive.tumblr.com/>
- Aparici, Roberto, García-Matilla, Agustín, Fernández-Baena, Jenaro, y Osuna, Sara (2006). *La imagen*. UNED.
- Aparici, Roberto, García-Matilla, Agustín, y Valdivia, Manuel (1987). *Curso Multimedia de Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales*. UNED.
- Arai, Yasuhiro, y Kinukawa, Shinya (2013). Copyright infringement as user innovation. *Journal of Cultural Economics*, 38(2), 131-144. <http://doi.org/10.1007/s10824-013-9200-3>
- Aranzúbia Cob, Asier (2004) *Carlos Serrano de Osma. Historia de una obsesión*. Tesis doctoral. Dir. Santos Zunzunegui Díez. Leioa, Universidad del País Vasco. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad.
- Arke, Edward T. (2012). *Media Literacy: History, Progress, and Future Hopes*. Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398809.013.0006>
- Arnheim, Rudolph (1975). *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial.
- Arocena, Carmen, y Marzabal, Iñigo (2016). *Películas para la educación. Aprender viendo cine, aprender a ver cine*. Cátedra.
- Aubert, Jean Paul (2021). Territorios de crítica social y cine comprometido. En Ernesto Pérez Morán y José Luis Sánchez Noriega (Eds.), *Resistencias y disidencias en el cine español: el compromiso con la realidad* (pp. 17-43) Ediciones Complutense. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8320206>
- Aufderheide, Patricia (1993): *Media Literacy. A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, Maryland: The Aspen Institute Wye Center. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>. (20-03-2024)
- Aumont, Jacques (2001). *La estética hoy*. Cátedra.
- Aumont, Jacques y Marie, Michel (1993). *Análisis del film*. Paidós.
- Azkunaga García, Leire; Fernández de Arroyabe Olaortua, Ainhoa; Chicote González, María (2024). *La buena educación*. Cuando la transmisión del

- canon cinematográfico es una cuestión de élite cultural. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 63, 147-163. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/24443>
- Azuma, Hiroki (2009). *Otaku: Japan's Database Animals*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bácares Jara, Camilo (2023). Cine y educación: una historia de los discursos a favor del cinematógrafo en la escuela. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 48, e121475 <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236121475vs01>.
- Barlovento Comunicación (2022). *Informe anual 2022. Análisis de la Industria Televisiva-Audiovisual 2022*. Barlovento Comunicación, Consultoría Audiovisual y Digital. Dispñible en: <https://bit.ly/4dPFhI4>.
- Barthes, Roland (1985). *La aventura semiológica*. Paidós.
- Barthes, Roland (2002 [1960]). Écrivains et écrivants, *Arguments*, 1960. En Roland Barthes, *Oeuvres complètes, II, 1962-1967* (pp. 403-410). Seuil.
- Baudrillard, Jean (2000). *Pantalla total*. Anagrama.
- Bayraktar, Nilgun (2015). *Mobility and Migration in Film and Moving Image Art: Cinema Beyond Europe*. Routledge.
- Bazalgette, Cary (2010). El apagón analógico: El British Film Institute y la educación en los tres últimos decenios. *Comunicar*, 35, 15-24. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-01>
- Bazin, André (1966). *¿Qué es el cine?* Rialp.
- Beaty, Burt (2016). Superhero Fan Service: Audience strategies in the contemporary interlinked Hollywood blockbuster. *The Information Society*, 32, (5), 318-325. <https://doi.org/10.1080/01972243.2016.1212616>
- Becerra Mayor, David (2018). Ficción inmunitaria y falsa conciencia. Sobre “Men Against Fire” de Black Mirror. *Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research*, (1), 1-22. <https://doi.org/10.1387/pceic.18873>
- Bellido, Adolfo (1993). *El cinema y la televisión*. Generalitat Valenciana.
- Bennett, Bruce, y Marciniak, Katarzyna (2022). Fugitive Aesthetics: Echoes, Ghost Stories and Refugee Cinema. *Third Text*, 36(5), 455–476. <https://doi.org/10.1080/09528822.2022.2124755>
- Berg, Maggie y Seeber, Barbara K. (2022). *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Editorial Universidad de Granada.

- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Biswas, Rajiv (2023). South Korea resumes positive GDP growth in early 2023. *IHS Markit*. <https://bit.ly/4eHmVKC>
- Blanchot, Louis (2016). *Las vies de Tom Cruise*. Capricci.
- Blanco, María del Pilar y Peeren, Esther (2010). *Popular ghosts: The haunted spaces of everyday culture*. Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781628928266>
- Blanco, María del Pilar y Peeren, Esther (2013). Introduction. En María del Pilar Blanco y Esther Peeren (Eds.), *Spectropolitics: Ghosts of the global contemporary*. London Bloomsbury. <https://bit.ly/3BRV9Na>
- Bongers, Wolfgang (2010). Archivo, Cine, Política: Imágenes Latentes, Restos y Espectros en Films Argentinos y Chilenos. *Aisthesis*, 48, 66-89. <https://doi.org/10.4067/S0718-71812010000200005>
- Bordwell, David (2010). An Example of Associational Form: A Movie. En Bordwell, David y Thompson, Kristin (Eds.), *Film Art: An Introduction*. (376-381) McGraw-Hill.
- Bordwell, David, Staiger, Janet y Thompson, Kristin (1997). *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960*. Paidós.
- Borges, Jorge Luis (1974). Los cuatro ciclos. En Jorge Luis Borges *Obras completas. 1923-1972*. Emecé Editores.
- Borges, Jorge Luis (2003). *El Aleph*. Alianza.
- Bou, Núria y Pérez, Xavier (2000). *El tiempo del héroe*. Paidós.
- Bourdieu, Pierre (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En Pierre Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Brasó, Enrique (1974). *Carlos Saura*. Taller de ediciones JB.
- Breen, Michael (2010). Assassination of President Park Chung-hee in 1979. *Koreatimes*. <https://tinyurl.com/ms7btpzx>
- Briones Marrero, Amanda (2016). La construcción de la niña y la adolescente en el cine de Céline Sciamma. *Feminismo/s*, 27, 37-52. <https://bit.ly/4f7s3HJ>
- Bronner, Gérald (2022). *Apocalipsis cognitivo. Cómo nos manipulan el cerebro en la era digital*. Paidós.

- Buruma, Ian (2006). Mr. Vengeance. *The New York Times*. <https://tinyurl.com/wyjezp6j>
- Butler, Judith (2006). *Precarious Life: The Powers of Mourning and Violence*. Verso.
- Butler, Judith (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, Judith (2013). Imitation and Gender Insubordination. En Henry Abelove, Barale, Michele Aina Barale y David M. Halperin (Eds.), *The Lesbian and Gay Studies Reader* (pp.307-320). Routledge. <https://bit.ly/3yDZlhy>
- Caballero, Isabel (2019). La Selva de Irati, el segundo hayedo mejor conservado de Europa. *Mundo del agrónomo: la revista del Colegio Oficial de Ingenieros Agrónomos de Centro y Canarias*, 45, 28-29.
- Calvino, Italo (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Siruela.
- Cameron, Allan (2017). Facing the Glitch: Abstraction, Abjection and the Digital Image. En Martine Beugnet, Allan Cameron y Arlid Fetveit (Eds.), *Indefinite Visions. Cinema and the Attractions of Uncertainty* (pp. 334-352). Edinburgh University.
- Campbell, Joseph (1959). *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica.
- Canal Edutopia. (15 de junio de 2012). *Martin Scorsese on the Importance of Visual Literacy* [Archivo de Vídeo] <https://www.youtube.com/watch?v=IgoZluYvHic&t=1s>
- Canga Sosa, Manuel (2019). *Fundamentos de teoría de la imagen*. Síntesis.
- Canga Sosa, Manuel y González Hortigüela Tecla (2022). La interpretación como práctica textual: entre semiótica y psicoanálisis. *Signa*, 31, 293-313. <https://doi.org/10.5944/signa.vol31.2022.29762>
- Carré, John le (1977). *The Honourable Schoolboy*. Knopf.
- Casetti, Francesco (1991). *Cómo analizar un film*. Paidós.
- Casetti, Francesco y Di Chio, Federico (2007). *Cómo analizar un film*. Barcelona. Paidós.
- Castro de Paz, José Luis (2010). *Fernando Fernán Gómez*, Cátedra.
- Castro de Paz, José Luis (2012). *Sombras desoladas. Costumbrismo, humor, melancolía y reflexividad en el cine español de los años cuarenta*; Shangrila.
- Castro de Paz, José Luis y Cerdán, Josetxo (2011). *Del sainete al esperpento. Relecturas del cine español de los años 50*, Cátedra.

- Català, Josep Maria (1999). El film-ensayo: la didáctica como una actividad subversiva, *Archivos de la Filmoteca*, 34, 79-97.
- Català, Josep Maria (2007). Las cenizas de Pasolini y el archivo que piensa. En Antonio Weinrichter (Ed.), *La forma que piensa: Tentativas en torno al cine-ensayo* (pp. 92-108). Colección Punto de vista.
- Català, Josep Maria (2021). La verdad de las imágenes. *adComunica. Revista de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, 22, 365-368. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.18>
- Cavell, Stanley (2003). *El cine, ¿puede hacernos mejores?* Katz Editores.
- Cavell, Stanley (2017). *El mundo visto. Reflexiones sobre la ontología del cine*. Universidad de Córdoba.
- Choe, Steve (2009). Love Your Enemies: Revenge and Forgiveness in Films by Park Chan-wook. *Korean Studies*, 33, 29-51. <https://tinyurl.com/yurzvn5p>
- Choe, Steve (2021). Chun Doo-hwan, Ex-Military Dictator in South Korea, Dies at 90. *The New York Times*. <https://tinyurl.com/vxxzb5jh>
- Christmann, Alexandra (2023). *The Influence of Nostalgia and Anemoia on Mood and the Moderating Role of Loneliness*. <https://tinyurl.com/ye7d4bh>
- Cioran, Emil (1981). *Del inconveniente de haber nacido*. Taurus.
- Cirugeda, Kevin (s. f.). Posts. Recuperado 6 de diciembre de 2017, a partir de <https://www.sakugabooru.com/tag?name=&type=&order=count>
- Comisión Europea (2013): *Study on the current trends and approaches to media literacy in Europe*. Disponible en: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4815621e-3057-4be5-96a4cfd013d879a5/language-en/format-PDF/source-77154575>. (20-03-2024)
- Comisión Europea (2018): *Final report of the High Level Expert Group on Fake News and Online Disinformation*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/final-report-high-level-expertgroup-fake-news-and-online-disinformation>. (20-03-2024)
- Comisión Europea (2019): *Tackling online disinformation*. Disponible en: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/tackling-online-disinformation>. (20-03-2024)

- Company, Juan Miguel (2007). Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte! *Comunicar*, 29(15), 59-62. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-08>
- Condry, Ian (2009). Anime Creativity: Characters and Premises in the Quest for Cool Japan. *Theory, Culture & Society*, 26(2-3), 139-163. <http://doi.org/10.1177/0263276409103111>
- Condry, Ian (2013). *The Soul of anime : collaborative creativity and Japan's media success story*. Duke University Press.
- Conrad, Joseph (2018 [1897]). Prefacio. En *El negro del 'Narcissus': Una historia en el mar*. Valdemar.
- Consejo de la Unión Europea (2020): "Conclusiones del Consejo sobre la alfabetización mediática en un mundo en constante transformación". *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 193/23, 9-06-2020. Disponible en: <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.18>. (20-03-2024)
- Contreras-Pulido, Paloma (2014). *La alfabetización mediática como herramienta de intervención en prisión*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <https://bit.ly/2ApTNcM>
- Cousins, Mark (2018). *Historia y arte de la mirada*. Pasado y Presente.
- Cucco, Marco (2009). The promise is great: the blockbuster and the Hollywood economy. *Media, Culture & Society*, 31,(2), 215-230. <https://doi.org/10.1177/016344370810>
- De Felipe, Fernando y González, Iván (2014). *El sueño de la visión produce cronoendoscopias: tratamiento y diagnóstico del trampantojo digital*. Laertes.
- De Pablos Pons, Juan (1986). *Cine y enseñanza*. Centro de Publicaciones del MEC/CIDE.
- Debord, Guy (2019). *Contra el cine*. Caja Negra.
- Delgado-Ponce, Águeda (2015). *La competencia comunicativa de los jóvenes en la sociedad líquida: evaluación de la competencia mediática en adolescentes*. Tesis Doctoral dirigida por la Dra. María Amor Pérez Rodríguez. Huelva: Universidad de Huelva, Departamento de Filología Española y sus Didácticas.
- Derrida, Jacques (1995). *Espectros de Marx: el Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional*. Trotta.

- Derrida, Jacques, Baecque, Antoine de, Jousse, Thierry, Delorme, Stéphane y Tudela-Sancho, Antonio (2002). *El cine y sus fantasmas: Conversación con Jacques Derrida*. Arena Libros. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/34315>
- Díaz-Cintas, Jorge, y Muñoz Sánchez, Pablo (2006). Fansubs: Audiovisual Translation in an Amateur Environment. *The Journal of Specialised Translation*, 6, 37-52. <https://bit.ly/48bq5no>
- Díaz-Herrero, Silvia y Gertrudix Barrio, Manuel (2024). “Uso del cine en el aula: análisis del nivel de madurez y formalización de las investigaciones a través de una revisión sistemática de la literatura”. *Revista Mediterránea De Comunicación*, 15(2), e26201. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.26201>
- Didi-Huberman, Georges (2008). *Cuando las imágenes toman posición. El ojo de la historia*, 1. A. Machado Libros.
- Does, Amelia (2010). “Worthwhile Insanity”: On Collage Filmmaking and Arthur Lipsett, An Interview with Bruce Conner. *Incite*, 2. <https://incite-online.net/does2.html>
- Duncan, Rebecca (2022). Decolonial Gothic: Beyond the Postcolonial in Gothic Studies. *Gothic Studies*, 24(3), 304-322. <https://doi.org/10.3366/gothic.2022.0144>
- Duschinsky, Robbie (2018). Schizoid Femininities and Interstitial Spaces: Childhood and Gender in Celine Siciamma’s Tomboy and P. J. Hogan’s Peter Pan. *Diogenes*, 62(1), 128-140. <https://doi.org/10.1177/0392192116666994>
- Dyer, Richard (2002). Entertainment as Utopia. *Only Entertainment*. Routledge.
- Eco, Umberto (2005). *Sobre literatura*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Eco, Umberto (2015). *Número Cero*. Lumen.
- Eco, Umberto. (1970 [1963]). Un balance metodológico. En *La definición del arte*. (pp. 278-285). Martínez-Roca Editores.
- Elsaesser, Thomas (2001). The Blockbuster: Everything Connects, but Not Everything Goes. En Jon Lewis (Ed.) *The End of Cinema As We Know It: American Film in the Nineties* (pp. 11-22). New York University Press.
- Elsaesser, Thomas (2015). The Ethics of Appropriation: Found Footage between archive and Internet. *Found Footage Magazine*, 1, 30–37. <https://bit.ly/3UeSiBf>
- Estrada-López, Lourdes (2014). Deconstrucción sexual e intersexualidad en XXY de Lucía Puenzo. *Bulletin of Spanish Studies: Hispanic Studies and Researchers*

- on Spain, Portugal and America, 91(3), 419-443. <https://doi.org/10.1080/14753820.2014.886462>
- Evans, Peter William (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo británico. *Comunicar*, 29(15), 27-29. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-08>
- Eye Filmmuseum (sf) *The History of the Eye Filmmuseum*. <https://www.eyefilm.nl/en/about-eye/history>
- Eysenck, Hans Jürgen (1979). The “general factor” in aesthetic judgements. *British Journal of Psychology*, 31, 94-102. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1940.tb00977.x>
- Ezra, Elizabeth, y Rowden, Terry (2006). *Transnational Cinema: The Film Reader*. Taylor & Francis.
- Farocki, Harun (2013). *Desconfiar de las imágenes*. Caja Negra.
- Fernández-Santos, Ángel (1987). De la grandeza a la grandilocuencia. *El País*, 22 de noviembre de 1987. Disponible en línea: https://elpais.com/diario/1987/11/22/cultura/564534011_850215.html
- Ferrés i Prats, Joan (2008). Cinema i educació: desconeguts, rivals o aliats? *Educació social*, 39, 13-29. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165592>
- Ferrés i Prats, Joan (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.
- Ferrés Prats, Joan y Masanet, Maria-Jose (2015): *La educación mediática en la universidad española*. Gedisa.
- Ferro, Marc (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel Historia.
- Font, Doménec (1978). A propósito de *Escopeta nacional*. Sobre un misal franquista y los pelos del pubis. *La mirada*, 4, 15-16.
- Fontcuberta, Joan (2015). *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Gustavo Gili.
- Fontcuberta, Joan (2016). *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Galaxia Gutenberg.
- François Truffaut (1955). *Ali Baba et la Politique des Auteurs*. *Cahiers du cinéma*, 44, 45-47.
- Frye, Brian L. (2016). Copyright in a Nutshell for Found Footage Filmmakers, *Found Footage Magazine*, 2, 34-44.
- Galbraith, Patrick W. (2009). *The otaku encyclopedia: an insider's guide to the subculture of cool Japan*. Kodansha International.

- Galbraith, Patrick W. (2011). Otaku Consumers. En Parissa Haghirian (Ed.) *Japanese Consumer Dynamics* (pp. 146-161). London: Palgrave Macmillan. http://doi.org/10.1057/9780230302228_8
- García Matilla, Agustín (2003) Una televisión para la educación. La Utopía posible. Gedisa.
- García-Catalán, Shaila (2024). Elogio de un equívoco. El deseo *trans* en 20.000 especies de abejas. *Miguel Hernández Journal Communication*, 15(1), 23-54. <https://doi.org/10.21134/mhjjournal.v15i.2079>
- García-Maroto, Eduardo (1988). *Aventuras y desventuras del cine español*. Plaza y Janés.
- García-Ruiz, Rosa, Gozávez Pérez, Vicent, y Aguaded Gómez, Juan Ignacio (2014). La competencia mediática como reto para la educomunicación: instrumentos de evaluación. *Cuadernos.info*, 0(35), 15-27. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.623>
- García, Eduardo (2016). *El régimen de los 'chaebol'*, de <https://tinyurl.com/mwwrn4dp>
- GECA, Gabinete de Estudios de Comunicación Audiovisual (2023). *Encuesta sobre el Estado del Sector Audiovisual Internacional*. Disponible en: https://webgeca.geca.es/wp-content/uploads/2023/10/GECA_Encuesta-sobre-el-Estado-del-Sector-Audiovisual.pdf. (Consulta: 15/06/2024)
- Gleghorn, Charlotte E. (2011). “Myth and the monster of intersex: Narrative strategies of otherness in Lucía Puenzo’s *XXY*”. En Nayibe Bermúdez Barrios, (Ed.), *Latin American cinemas: Local Views and Transnational Connections* (pp. 147–72). University of Calgary Press. <https://bit.ly/3QS9td3>
- Gombrich, E. H. (1960). *A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Londres: Phaidon.
- Gombrich, E. H. (1982). *The Image and the Eye. Further Studies in the Psychology of Pictorial Representation*. Londres: Phaidon.
- Gómez García, Pedro (coord.) (2013). *Teoría y aplicaciones narrativas*. Icono 14 Ed.
- Gómez Tarín, Francisco Javier (2010). *El análisis de los textos audiovisuales: Significación y sentido*. Shangrila Ediciones.
- González, Manuel, y Vázquez-Freire, Miguel (1986). O ensino da imaxe en Galicia. Unha experiencia interrompida. *Revista Gallega de Educación*, 2, 3-12. <https://bit.ly/4f4xc3i>

- Gordon, Avery F. (2008). *Ghostly Matters: Haunting and the Sociological Imagination*. University Of Minnesota Press.
- Gorosarri Gonzalez, Maria (2021). *Contra la banalización del feminismo*. Txertoa.
- Grant, Catherine (2020). The Shudder of a Cinephiliac Idea? Videographic film studies practice as material thinking. En Julia Vassilieva y Deane Williams (Eds.), *Beyond the Essay Film: Subjectivity, Textuality and Technology* (pp. 199-214). Amsterdam University Press.
- Grizzle, Alton y Singh, Jagtar (2016): "Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights: A Legacy of Ranganathan's Five Laws of Library Science". En: Singh, Jagtar, Kerr, Paulette y Hamburger, Esther (eds.), *Media and Information Literacy: Reinforcing Human Rights, Countering Radicalization and Extremism*. París: UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371>. (25-03-2024)
- Grizzle, Alton y Wilson, Carolyn (eds.) (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para Profesores*. UNESCO, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246371>. (20-03-2024)
- Grizzle, Alton; Wilson, Carolyn y Gordon, Dorothy (eds.) (2021). *Think Critically, Click Wisely! Media & Information Literacy. Curriculum for Educators & Learners*. UNESCO, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068> (25-03-2024)
- Grizzle, Alton; Wilson, Carolyn y Gordon, Dorothy (eds.) (2021). *Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informacional para Educadores y Estudiantes*. UNESCO, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068> (Versión en castellano de 2023)
- Gubern, Roman (2017). *Dialectos de la imagen*. Cátedra.
- Guerrero-Pico, Mar, y Scolari, Carlos Alberto (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos. info*, 0(38), 183-200. <http://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Gunning, Tom (2012). Finding the Way: Films Found on a Scrap Heap. En Marente Bloemhevel, Giovanna Fossati y Jaap Guldemond (Eds.), *Found Footage: Cinema Exposed* (pp. 49-55). Amsterdam University Press/EYE Film Institute.

- Gutiérrez San Miguel, Begoña (2006). *Teoría de la Narración Audiovisual*. Cátedra.
- Hall, Sheldon (2011). Pass the ammunition: a short etymology of “Blockbuster”. En *Rethinking Epic*. University of Lincoln.
- Hattsu, M. (2017). Sound! Euphonium–Mimurodo Station Revisit. Recuperado 7 de diciembre de 2017, a partir de <http://mikehattsu.blogspot.com.es/2017/12/sound-euphonium-mimurodo-station-revisit.html>
- Herman, Edward S. y Chomsky, Noam (2008) *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media*. The Bodley Head.
- Hernández Les, Juan y Hidalgo, Manuel (1981). *El último austro-húngaro: conversaciones con Berlanga*. Anagrama.
- Hjort, Mette (2009). On the plurality of cinematic transnationalism. En Nataša Durovicová y Kathleen E. Newman (Eds.), *World Cinemas, Transnational Perspectives*. Routledge.
- Iglesias, Ricardo (2006). Cuentos de hadas: construcción de identidades. En CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación), *Disidencia sexual e identidades sexuales y genéricas* (pp. 235-243). CONAPRED.
- Ingulsrud, John E., y Allen, Kate (2009). *Reading Japan Cool. Patterns of Manga Literacy and Discourse*. Lexington Books.
- Itō, Mizuko (2005). Otaku Literacy. En The New Media Consortium (Ed.), *A Global Imperative. The Report of the 21st Century Literacy Summit* (pp. 10-13). The New Media Consortium.
- Itō, Mizuko (2006). Japanese Media Mixes and Amateur Cultural Exchange. En David Buckingham y Rebekah Willett (Eds.), *Digital Generations: Children, Young People, and the New Media* (pp. 49-66). Erlbaum Associates.
- Itō, Mizuko (2012). Contributors versus Leechers: Fansubbing Ethics and a Hybrid Public Culture. En Mizuko Ito, Daisuke Okabe, e Izumi Tsuji (Eds.), *Fandom Unbound: Otaku Culture in a Connected World* (pp. 179-204). Yale University Press.
- Iturregui, Víctor (2022). El Futuro en Proceso. Alegoría, Sátira y Solidaridad en las Representaciones Cinematográficas del Proyecto Soberanista Catalán. *Filmhistoria*, 32(1), 84-109. DOI: <https://doi.org/10.1344/fh.2022.1.84-109>
- Jacquinot, Geneviève (1977). *Image et pédagogie*. PUF.
- Jacquinot, Geneviève (1977). *Image et pédagogie*. PUF.

- Jeffries, Dru (2017). *Comic Book Film Style: Cinema at 24 Panels per Second*. University of Texas Press.
- Jones, R. (s. f.). Oldtype/Newtype. Recuperado 6 de diciembre de 2017, a partir de <http://oldtypenewtype.tumblr.com/>
- Kamm, Björn-Ole (2015). Opening the Black Box of the 1989 Otaku Discourse. En Patrick W. Galbraith y Thiam Huat Kam (Eds.), *Debating Otaku in Contemporary Japan: Historical Perspectives and New Horizons* (pp. 51-70). Bloomsbury Academic.
- Karlin, Jason. G. (2012). Through a Looking Glass Darkly: Television Advertising, Idols, and the Making of Fan Audiences. En Patrick W. Galbraith y Jason. G. Karlin (Eds.), *Idols and Celebrity in Japanese Media Culture* (pp. 72-93). Palgrave.
- Kelts, Roland (2006). *Japanamerica: how Japanese pop culture has invaded the U.S.* Palgrave Macmillan.
- Kidman, Shawna (2021). The Disneyfication of Autorship: Above-the-Line Creative Labor in the Franchise Era. *Journal of Film and Video*, 73(3), 3-22. <https://doi.org/10.5406/jfilmvideo.73.3.0003>
- Kim, Sandra So Hee Chi (2017). Korean Han and the Postcolonial Afterlives of «The Beauty of Sorrow». *Korean Studies*, 41(1), 253-279. <https://tinyurl.com/289mpepp>
- Kim, Se Young (2010). *A Sociohistorical Contextual Analysis of the Use of Violence in Park Chan-wook's Vengeance Trilogy*. Trabajo Final de Máster. Ohio University. <https://tinyurl.com/2x5ta6hg>
- Kim, Young-jin (2011). *Korean Film Directors: LEE Chang-dong*. Seoul Selection.
- Kit, Borys (2023). Goodbye DC Extended Universe: We Hardly Knew You (Yet We Knew You Too Well). *The Hollywood Reporter*, diciembre de 2023. Disponible en: <https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-features/goodbye-dceu-universe-aquaman-1235768037/>
- Kodaira, Sachiko Imazumi, y Watanabe, Seiji (2013). *The Diversifying Media Environment of Japanese Classrooms and Educational Content*. Tokyo.
- Koontz, Emma (2022). *Reopening Wounds: Processing Korean Cultural Trauma in Park Chan-wook's Oldboy and Sympathy for Lady Vengeance*. Oregon Undergraduate Journal, 20(2), 98-107. <https://doi.org/10.5399/uo/ourj/20.2.7>
- Kotwasińska, Agnieszka. 2020. Dis/Possessing the Polish Past in Marcin Wrona's *Demon*. *Humanities*, 9(3), 59. <https://doi.org/10.3390/h9030059>

- Kuhn, Annette y Westwell, Guy (2012). *A Dictionary of Film Studies*. Oxford.
- LaCapra, Dominick (1999). Trauma, Absence, Loss. *Critical Inquiry*, 25(4), 696-727. <https://doi.org/10.1086/448943>
- Lafosse, Philippe (2007). *L'étrange cas de Madame Huillet et Monsieur Straub*. Ombres/À propos.
- Lancheros, Sergio David (2023). *Espacios liminales*. Trabajo Final de Grado. Pontificia Universidad Javieriana. <https://tinyurl.com/2cfs6abv>
- Laqueur, Thomas (1992). *Making sex: Body and gender from the Greeks to Freud*. Harvard University Press.
- Lara, Fernando, Ruiz, Mercedes y Tarín, Marta (Coords.) (2019). *Cine y Educación. Documento Marco para el proyecto pedagógico impulsado por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas*. Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas. Disponible en: <https://www.academiadecine.com/wp-content/uploads/2019/03/Cine-y-Educación.pdf>.
- Lara, Fernando; Ruiz, Mercedes y Tarín, Marta (2018). *Cine y educación*. Academia de las Artes y de las Ciencias Cinematográficas de España.
- Lariccia, Federica (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano. *Comunicar*, 29(15), 27-29. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-06>
- Le, Phuoc Cuu Long, Kim, Jong y Kim, Kunabe (2016). The Growth of Korean Companies and Their Contributions to the Miracle of the Han River. *International Journal of Multimedia and Ubiquitous Engineering*, 11, 253-266. <https://tinyurl.com/2tapytk>
- Lee, Andy (2019). The Other Side of the Miracle on the Han River. *The McGill International Review*. Disponible en <https://tinyurl.com/3c4a6wf5>
- Lee, Hyanglin (2000). *Contemporary Korean Cinema: Culture, Identity and Politics*. Manchester University Press.
- Lee, Hye-Kyung (2011). Participatory media fandom: A case study of anime fansubbing. *Media, Culture & Society*, 33(8), 1131-1147. <http://doi.org/10.1177/0163443711418271>
- Lee, Nam (2020). The Films of Bong Joon Ho. *The Films of Bong Joon Ho*. Rutgers University Press. <https://tinyurl.com/2czkb3jc>
- Lee, Sangjoon (2019). *Rediscovering Korean Cinema*. University of Michigan Press.

- Leonard, Sean (2005). Progress against the law: Anime and fandom, with the key to the globalization of culture. *International Journal of Cultural Studies*, 8(3), 281-305. <http://doi.org/10.1177/1367877905055679>
- Lipovetsky, Gilles y Serroy, Jean (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Anagrama.
- Liversidge, Gordon (2005). Media Literacy: An Unknown Concept in Japan? *Otsama Women's University Report*, 37,374-362. <https://bit.ly/3BLfCTN>
- Lomax, Tara (2019). The Franchise Era: Blockbuster Hollywood in the 2010s... and Beyond. *Senses of Cinema*. Octubre de 2019. Disponible en: <https://www.sensesofcinema.com/2019/cinema-in-the-2010s/the-franchise-era-blockbuster-hollywood-in-the-2010sand-beyond/>
- Lon Roca, Nuria (2023). La libertad para elegir el propio 'yo': 20.000 especies de abejas (Estibaliz Urresola, 2023). *Estudios LGBTIQ+ Comunicación y Cultura*, 3(2), 157-164. <https://doi.org/10.5209/eslg.89018>
- López, José Manuel (2007). Cuando las cosas parecían puras: El cine de Lee Chang-dong. *Nosferatu. Revista de cine*, 55-56, 163-168.
- Loriguillo-López, Antonio y Sorolla-Romero, Teresa (2015). "Vive, muere, repite". El blockbuster ante el desafío interactivo. *Fonseca, Journal of Communication*, 11, 118-132. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/cuatro/index.php/2172-9077/article/view/13437>
- Loshitzky, Yosefa (2010). *Screening Strangers: Migration and Diaspora in Contemporary European Cinema*. Indiana University Press.
- Lozano Estivalis, María, Tucho, Fernando, Fernández-Planells, Ariadna y Figueras, Mònica (2015). Saberes fronterizos: la educación mediática en los estudios de comunicación. En: Joan Ferrés-Prats y Maria-Jose Masanet, *La educación mediática en la universidad española* (pp. 103-121). Gedisa.
- Liotard, Jean François (1994). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Madeley, June M. (2015). Transnational convergence culture: grassroots and corporate convergence in the conflict over amateur English-translated manga. *Journal of Graphic Novels and Comics*, 6(4), 367-381. <http://doi.org/10.1080/21504857.2015.1060617>

- Marcus, Olivia Ross y Singer, Merrill (2017). Loving Ebola-chan: Internet memes in an epidemic. *Media, Culture & Society*, 39(3), 341-356. <http://doi.org/10.1177/0163443716646174>
- Marí Sáez, Víctor (2011). *Comunicar para transformar, transformar para comunicar. Tecnologías de la información desde una perspectiva de cambio social*. Editorial Popular.
- Martín Núñez, Marta, García Catalán, Shaila y Marzal Felici, Javier (Eds.) (2022). *Puntos ciegos, miradas afiladas. Discursos y prácticas artísticas para hackear la posverdad*. Tirant Lo Blanch.
- Martínez-Salanova, Enrique (2002). *Aprender con el cine. Aprender de película*. Grupo Comunicar ediciones.
- Martínez-Salanova, Enrique (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, 45-52. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-07>
- Martínez-Salanova, Enrique (2010). Los sistemas educativos en la memoria heterodoxa del cine europeo. *Comunicar*, 35, 53-60. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-05>
- Marzabal, Íñigo y Arocena, Carmen (eds.) (2016). *Películas para la educación. Aprender viendo cine, aprender a ver cine*. Cátedra.
- Marzal Felici, Javier (2007). El análisis filmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, 29, 63-68. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-09>
- Marzal Felici, Javier (2012). Reflexiones en torno a la semiótica de la fotografía en la era digital. *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)* (pp. 1489-1500). Universidade da Coruña.
- Marzal Felici, Javier (co-editor) (2007). Colección "Guías para Ver y Analizar Cine". Nau Llibres.
- Marzal-Felici, Javier (2021). Propuestas para el estudio de la imagen en la era de posverdad. *Profesional de la información*, 30(2), e300201. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.01>
- Marzal-Felici, Javier y Soler-Campillo, Maria (2011). Consumption patterns and uses of photography in digital era among communication students. *Comunicar*, 37, 109-116. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-02>
- Masterman, Len (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. De la Torre.

- Masuda, Sudo, Tadashi, Koudate, Toshiyuki, Matsumoto, Atsushi, Rikukawa, Kazuo, Ishida, Tomotaka, Kameyama, Yasuo, Mori, Yuji y Hasegawa, Masahiro (2024) Anime Industry Report 2023 Summary. The Association of Japanese Animations.
- McCausland, Elisa y Salgado, Diego (2018). Superhéroes, Superproductos. *Trincheras de la cultura pop*, 9 de mayo de 2018 [Episodio de Podcast]. Disponible en: https://www.ivoox.com/tdlcp-1x01-superheroes-superproductos-audios-mp3_rf_25868961_1.html
- McCausland, Elisa, Morato, Roberto y Salgado, Diego (2022). Blockbuster: la imagen espectáculo. *Cine divergente*, 6 de marzo de 2022 [Episodio de Podcast]. Disponible en: https://www.ivoox.com/blockbuster-imagen-espectaculo-audios-mp3_rf_83127088_1.html
- Media Innovation Lab (Ed.) (2017). Information Media Trends in Japan. 2017 *Information Media White Paper*. Media Innovation Lab.
- Mendo, Miguel Ángel, Del-Río, Pablo, Ródenas, Jose María., y Sanz-Agüero, Marcos (1975). *Educación en la imagen*. ESCO-CIFEJ.
- Merchán, José M. Cruz Alvarado, M., de Andrés, Susana, García-Matilla, Agustín (2021). Cine para la Educación. Aprender de seis décadas de buenas experiencias educativas. *Media Education*, 12(1), 93-100. <https://doi.org/10.36253/me-10142>
- Minaj, Sara (2019). *3-Iron by Kim Ki-Duk: A Semiotic Analysis and Deleuzian Perspective*. Trabajo de Grado. <https://tinyurl.com/5ursnkff>
- Ministerio de Cultura. (2 de febrero de 2023). *El ministerio de cultura acepta la donación con destino a Filmoteca Española de la mayor colección de cine colonial de su historia*. <https://www.cultura.gob.es/cultura/areas/cine/mc/fe/comunes/noticias/2023/02/hermicfilms.html>
- Mitchell, Walter J. T. (1994). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago.
- Mittell, Jason (2015). *Complex TV: the poetics of contemporary television storytelling*. New York University Press.
- Mizukoshi, Shin (2017). Media literacy and digital storytelling in contemporary Japan. Recuperado 27 de noviembre de 2017, a partir de <https://iias.asia/the-newsletter/article/media-literacy-digital-storytelling-contemporary-japan>

- Montañana-Velilla, Jordi y Martín-Nuñez, Marta (2023). Los tiempos están cambiando: el *opening* de *Watchmen* (2009) como paradigma de la construcción del superhéroe posclásico. *Fonseca*, 27, 31-53. <https://doi.org/10.48047/fjc.27.01.04>
- Monterde, Jose Enrique (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Cuadernos de Pedagogía/Laia.
- Monterde, Jose Enrique; Selva Masoliver, Marta y Solá Arguimbau, Anna (2002). *La representación cinematográfica de la historia*. Akal.
- Montero, José Francisco (Coord.) (2019). *La paranoia contemporánea. El cine en la sociedad del control*. Trea.
- Mōri, Yoshikata (2006). Subcultural unconsciousness in Japan: the war and Japanese contemporary artists. En Matthew Allen & Rumi Sakamoto (Eds.), *Popular Culture, Globalization and Japan* (pp. 174-191). Routledge.
- Moulet, Luc (2021). *Política de los actores*. Athenaica.
- Naficy, Hamid (2001). *An Accented Cinema: Exilic and Diasporic Filmmaking*. Princeton University Press.
- Narvárez-Montoya, Ancizar (2023). Educación mediática, imagen y conocimiento. *Folios*, (58), 17-30. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/folios.58-14350>
- Navarro-Remesal, Víctor (2017). Museums of Failure. Fans as Curators of Bad, Unreleased, and Flopped Videogames. En Melanie Swalwell, Angela Ndalianis, y Helen Stuckey (Eds.), *Fans and Videogames: Histories, Fandom, Archives*. Routledge.
- Navarro-Remesal, Víctor, y Loriguillo-López, Antonio (2015). What Makes Geemu Different? A Look at the Distinctive Design Traits of Japanese Video Games and Their Place in the Japanese Media Mix. *Journal of Games Criticism*, 2(1), 01-17. <http://dx.doi.org/10.17613/6g2f-cs8o>
- Newman, Nic; Fletcher, Richard; Robertson, Craig T.; Eddy, Kirsten; Nielsen, Rasmus Kleis (2022). *Reuters Institute Digital News Report 2022*. Oxford: Reuters Institute, University of Oxford. Disponible en: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/2022-06/Digital_News-Report_2022.pdf.
- Nietzsche, Friedrich (1994). *El crepúsculo de los ídolos*. Alianza.
- Nigra, Fabio (Coord.) (2010). *Hollywood, ideología y consenso en la historia de Estados Unidos*. Editorial Maipue. <http://www.maipue.com.ar/indice/coleccion/Hollywood.pdf>

- Noh, Jean (23 de agosto de 2006). Kim Ki-duk stirs controversy in Korean film world. *ScreenDaily*. <https://tinyurl.com/mu3ae5an>
- Núñez Gómez, Patricia (IP); Ortega Mohedano, Félix (co-IP); Monguí Monsalve, Mónica; Paul Larrañaga, Kepa (2020): *El consumo y uso de dispositivos móviles y Apps por los niños y las niñas de la generación Alpha en España*. Madrid: Observatorio de Contenidos Audiovisuales; Cátedra de Comunicación Digital en Infancia y Adolescencia, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Salamanca.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Oishi, Yukata, Takada, Yoshihisa, Yamakoshi, Shuzo, Nakamura, Yoshiko, y Kamino, Akata (2012). *Mapping Digital Media: Japan. A report by the Open Society Foundations*. Open Society Media Program Editors.
- Okabe, Daisuke e Ishida, Kimi (2012). Making Fujoshi Identity Visible and Invisible. En Mizuko Ito, Daisuke Okabe, e Izumi Tsuji (Eds.), *Fandom unbound: otaku culture in a connected world* (pp. 207-224). Yale University Press.
- Ordine, Nuccio (2023). *George Steiner. El huésped incómodo. Entrevista póstuma y otras conversaciones*. Acantilado.
- Oubiña, David (2022). *Caligrafía de la imagen. De la política de los autores al cine de autor*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Palao Errando, José Antonio (2007). Alfasecuencialización: la enseñanza del cine en la era del audiovisual. *Comunicar*, 29, 87-93. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-13>
- Palmero, Rubén (2014). *La herida: Frontera en el cine de Kim Ki-duk*. [Trabajo de Investigación de Máster. Universitat Pompeu Fabra]. <http://hdl.handle.net/10230/23014>
- Panek, Elliot (2014). 'Show, don't tell': considering the utility of diagrams as a tool for understanding complex narratives. En Warren Buckland (Ed.), *Hollywood Puzzle Films* (pp. 72-88). Routledge.
- Paquet, Darcy (2009). *New Korean Cinema: Breaking the Waves*. Wallflower.
- Pasolini, Pier Paolo (2001). *Per il cinema. Vol. 1*. Mondadori.
- Pasolini, Pier Paolo (2005). *Empirismo herético*. Brujas.

- Peberdy, Donna (2010). From Wimps to Wild Men: Bipolar Masculinity and the Paradoxical Performances of Tom Cruise. *Men and Masculinities*, 13(2), 231-254. <https://doi.org/10.1177/1097184X09359500>
- Pelaz López, José-Vidal, Tomasoni, Matteo (2011). Cine y Guerra civil. El conflicto que no termina. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea*. 7. www.studistorici.com/2011/07/29/tomasoni2_numero_7
- Pereira, Sara, Pinto, Manuel, y Pereira, Luis (2012). Resources for Media Literacy: Mediating the Research on Children and Media. *Comunicar*, 20(39), 91-99. <http://doi.org/10.3916/C39-2012-02-09>
- Pérez Alejos, Mária de la Peña Mónica; Marcos Ramos, María; Cerezo Prieto, Marta y Hernández Prieto, Marina (2021): “Niños, niñas y adolescentes, revolución del consumo audiovisual: El impacto de las plataformas en línea en España”. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 65, 155-172. Disponible en: <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3292>.
- Pérez Perucha, Julio (Ed.) (1997). *Antología crítica del cine español*, Diorama.
- Pérez Perucha, Julio (Ed.). (1995) *Huellas de luz. Películas para un centenario*. Diorama.
- Pérez-Millán, Juan Antonio (2014). *Cine, enseñanza y enseñanza del cine. De la autodefensa al disfrute*. Morata.
- Pérez-Rodríguez, Amor, y Delgado-Ponce, Águeda (2012). De la competencia audiovisual y digital a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. [From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-02-02>
- Pérez-Tornero, José Manuel (Coord.) (2015). *Showing films and other audiovisual and other audiovisual content in European Schools*. Universitat Autònoma de Barcelona, Think Tank on Film and Film Policy, Culture & Media Agency Europe aisbl (CUMEDIAE), EFTT Team, IP Team, AEDE Team (European Association of Teachers). Disponible en: <http://bit.ly/1CLdu7l>
- Perkins, Victor Francis (1976). *El lenguaje del cine*. Fundamentos.
- Picard, Rosalind, Papert, Seymour, Bender, Walter, Blumberg, Bruce, Breazeal, Cynthia, Cavallo, David, Machover, Tod, Resnick, Mitchel, Roy, Deb y Strohecker, Carol et al. (2004). Affective Learning: A Manifesto. *BT Technology Journal*, 22(4), pp. 253-269.

- Pintor, Ivan (2023). Adueñarse del después: mutaciones de lo posible en Black Mirror. En Lorena Gómez Puertas, Mercè Oliva y Óliver Pérez Latorre (Eds.) *Especjos rotos. Narrativas distópicas y sociedad de entrecrisis* (pp. 77-98). Gedisa.
- Pintor, Ivan y Fernández, Ana Aitana (2023). La evaluación perpetua: la sala de control. En Alan Salvadó y Jordi Balló (Eds.) *El poder en escena. Motivos visuales en la esfera pública* (pp. 414-423). Galaxia Gutenberg.
- Portalés Oliva, Marta (2019). *El cine en el sistema educativo español*. Informe de Investigación dirigido por José Manuel Pérez Tornero. Grupo de Investigación Gabinete de Comunicación y Educación, Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: <https://goo.su/HYPU>
- Porter Moix, Miquel (1966). *Cinema per a infants*. Nova Terra.
- Prats, Lluís (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Bellacqua.
- Proyecto de Ley 121/000137 del Cine y de la Cultura Audiovisual*. Boletín Oficial de las Cortes Generales, Congreso de los Diputados (BOCG, 14-A-137-1, pp. 1-37) https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-137-1.PDF
- Quintana, Àngel (2002). El camino del cine didáctico de Roberto Rossellini. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-camino-del-cine-didactico-de-roberto-rossellini/html/ffaoc52a-82b1-1idf-acc7-002185ce6064_2.html
- Quintana, Àngel (2007). Al principio fue el verbo. Notas sobre el ciné-essai. En Antonio Weinrichter (Ed.), *La forma que piensa: Tentativas en torno al cine-ensayo* (pp. 126-140). Colección Punto de vista.
- Revert, Jordi (2023). *Cine y cómic*. Càtedra
- Rey, Lluís, y Maquinay, Aurora (1984). *Cinema a l'escola*. Casal del Mestre de Santa Colma de Gramenet.
- Ribeyro, Julio Román (2019). *Prosas apátridas*. Seix Barral.
- Roa Bastos, Augusto (1996). *Metaforismos*. Edhasa.
- Robb, Lachlan (2019). Thanatopolitics through technophobia: Using Charlie Brooker's Black Mirror to reflect upon humanity in the face of advanced technology. *Griffith Journal of Law & Human Dignity* (Special Issue), 143-169. <https://griffithlawjournal.org/index.php/gjlhd/article/view/1081/999>

- Rodríguez Ferrándiz, Raúl (2018). *Máscaras de la mentira. El nuevo desorden de la posverdad*. Pre-Textos y Ajuntament de València.
- Rodríguez-Serrano, Aarón, Soler-Campillo, María y Marzal-Felici, Javier (2021). Fact-checking audiovisual en la era de la posverdad. ¿Qué significa validar una imagen? *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 19-42. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1506>
- Rosenkranz, Karl (2015). *Estética de lo feo*. Athenaica Ediciones Universitarias.
- Rubio Alcover, Agustín (2007). Del *blockbuster* al *high concept*: los efectos digitales en el neoespectáculo hollywoodiense. En Gómez Tarín, Francisco Javier y Marzal Felici, Javier (Eds.) *Metodologías de análisis del film* (pp.147-156). Edipo.
- Rubio Marco, Salvador (2019). La actualidad de la belleza en el cine: entre lo extraño y lo universal. *Boletín de estudios de filosofía y cultura Manuel Mindán*, 14, 31-51. <https://bit.ly/4f2F7yJ>
- Ruiz de Samaniego, Alberto (2004). *La inflexión posmoderna: los márgenes de la modernidad*. Akal.
- Russell, Catherine (2018). *Archiveology: Walter Benjamin and Archival Film Practices*. Duke University Press.
- Sádaba, Charo y Salaverría, Ramón (2023): “Combatir la desinformación con alfabetización mediática: análisis de las tendencias en la Unión Europea”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 17-33. Disponible en: <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1552>.
- Sánchez Vidal, Agustín (1988), *El cine de Carlos Saura*, Zaragoza. Caja de Ahorros de la Inmaculada.
- Sánchez, Sergi (2013). *Hacia una imagen no-tiempo. Deleuze y el cine contemporáneo*. Universidad de Oviedo.
- Santesmases, Miguel (2021), *Los inicios de Carlos Saura. Dos conversaciones*. Cuadernos Tecmerin, 18. TECMERIN, CRIMIC, Sorbonne Université, Instituto del Cine, UC3M <https://e-archivo.uc3m.es/rest/api/core/bitstreams/d56fef77-d955-43f7-a86c-ac419791e020/content>
- Santiago Iglesias, José Andrés (2017). Japón imaginado. El imaginario manganime y la peregrinación mediática en el marco de la estrategia «Cool Japan. *Mirai. Estudios Japoneses*, 1(0), 253-262. <http://doi.org/10.5209/MIRA.57116>
- Sarris, Andrew (1970). *El cine norteamericano: directores y direcciones 1929-1968*. Diana.

- Saura, C. (2023). *De imágenes también se vive. Casi unas memorias*, Madrid: Taurus.
- Schäfer, Fabian (2009a). Animalisation, subjectivity and the Internet. International Institute for Asian Studies, 50, 20-21. <https://iias.asia/the-newsletter/article/animalisation-subjectivity-and-internet>
- Schäfer, Fabian (2009b). Ludic Philosophy: Subjectivity, choice and virtual death in digital media. *Digital Culture & Education*, 1(2), 116-128.
- Schiller, Friedrich (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Acantilado.
- Schulman, Michael (5 de junio de 2023). How the Marvel Cinematic Universe Swallowed Hollywood. *The New Yorker*. Disponible en: <https://www.newyorker.com/magazine/2023/06/12/how-the-marvel-cinematic-universe-swallowed-hollywood>
- Scolari, Carlos Alberto (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. En Javier Celaya (Ed.), *Anuario AC/E de Cultura Digital. Focus 2014: uso de las nuevas tecnologías en las artes escénicas* (pp. 71-81). Sociedad Estatal de Acción Cultural.
- Scolari, Carlos Alberto (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: cuadernos de Comunicación e Innovación*, (103), 1-9. <https://bit.ly/403CR5u>
- Scovell, Adam (2017). *Folk Horror: Hours Dreadful and Things Strange*. Auteur Publishing.
- Séguin, Jean-Claude (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo francés. *Comunicar*, 29(15), 21-25. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-08>
- Serra, Xavi (28 de mayo de 2022). Albert Serra: "Tom Cruise i jo tenim la mateixa ètica: oferir-li el millor a l'espectador". *Diari ARA*. https://www.ara.cat/cultura/cinema/albert-serra-tom-cruise-festival-can-es-etica-pacifiction_128_4386743.html
- Sharf, Zack (14 de febrero de 2023). Steven Spielberg Tells Tom Cruise: 'You Saved Hollywood's Ass' and 'Top Gun: Maverick' Might've 'Saved the Entire Theatrical Industry'. *Variety*. <https://variety.com/2023/film/news/steven-spielberg-tells-tom-cruise-saved-hollywood-top-gun-maverick-1235522763/>
- Shaw, Deborah (2013). "Deconstructing and Reconstructing "Transnational Cinema". Dennison, Stephanie (Ed.). *Contemporary Hispanic Cinema: Interrogating Transnationalism in Spanish and Latin American Film* (pp. 47-66). Tamesis.

- Shone, Tom (2004). *Blockbuster. How Hollywood Learned to Stop Worrying and Love the Summer*. Free Press.
- Simons, Gerald (1968). *Orígenes de Europa*. Time Life.
- Singer, Matt (10 de abril de 2013). From the Wire: Video Essays and Copyrights, *IndieWire* <https://www.indiewire.com/news/general-news/from-the-wire-video-essays-and-copyrights-128121/>
- SOAP (Ed.) (1972). *El cine en la escuela*. Servicio de Orientación de Actividades paraescolares (SOAP).
- Sone, Yuji (2014). Canted Desire. Otaku Performance in Japanese Popular Culture. *Cultural Studies Review*, 20(2), 196-222. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.5130/csr.v20i2.3700>
- Sontag, Susan (1981). *Sobre la fotografía*. Edhasa.
- Sorlin, Pierre (1980). *The film in History. Restaging the past*. Blackwell. Oxford.
- Sorolla-Romero, Teresa (2022). *El tiempo de los amnésicos. Narrativas fracturadas y delirantes en el cine contemporáneo*. Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Jaume I, Universitat Pompeu Fabra y Universitat de València.
- Sorolla-Romero, Teresa, Palao-Errendo, José Antonio y Marzal-Felici, Javier (2021). Unreliable Narrators for Troubled Times: The Menacing “Digitalisation of Subjectivity” in Black Mirror. *Quarterly Review of Film and Video*, 38(2), 147-169. <https://doi.org/10.1080/10509208.2020.1764322>
- Stack, Liam (1 de enero de 2018). Korean War, a ‘Forgotten’ Conflict That Shaped the Modern World. *The New York Times*. <https://tinyurl.com/59f2bnmm>
- Steinberg, Marc (2017). Media Mix Mobilization: Social Mobilization and Yo-Kai Watch. *Journal*, 12(3), 244-258. <http://doi.org/10.1177/1746847717739565>
- Steinberg, Ronen (2019). Haunting: The Ghostly Presence of the Terror. En *The Afterlives of the Terror* (pp. 117-145). Cornell University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctv31ovkd8.10>
- Steiner, George (2000 [1963]). La cultura y lo humano. En *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano* (pp. 17-27). Gedisa.
- Stevens, Wallace (2020 [1942]). *Notas para una ficción suprema*. Reino de Redonda.
- Steyerl, Hito (2014). *Los condenados de la pantalla*. Caja Negra.
- Subirats, Eduardo (1997). *Linterna mágica. Vanguardia, media y cultura tardomoderna*. Siruela.

- Takabayashi, Tomomi (2015). Media Use as an Element of Self-directed Learning: The Learning Strategies and Media-Related Behaviors of Japanese University Students. *IJEMT International Journal for Educational Media and Technology*, 99(1), 80-82. <https://bit.ly/4o6BxPe>
- Taylor, Greg (2001). *Artists in the Audience: Cults, Camp, and American Film Criticism*. Princeton: University Press.
- Thompson, Kristine (2007). *The Frodo Franchise: The Lord of the Rings and Modern Hollywood*. University of California Press.
- Tornero, Marina (2017): "Orígenes de la alfabetización mediática y fundamentación teórica basada en Len Masterman". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 99-116. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/reugra.v24io.16617> (28-09-2023)
- Tung, Vincent Wing Sun Tung, Lee, Suna y Hudson, Simon (2017). The potential of anime for destination marketing: fantasies, otaku, and the kidult segment. *Current Issues in Tourism*, 22(12), 1423-1436. <https://doi.org/10.1080/13683500.2017.1368462>
- Turner, Victor (1980). Social Dramas and Stories about Them. *Critical Inquiry*, 7(1), 141-168. <https://tinyurl.com/s3m3scyj>
- Unesco. Communication and Information Sector y UNESCO Institute for Statistics. (2013). *Global media and information literacy (MIL): assessment framework: country readiness and competencies*. United Nations Educational.
- Urcola-Eceiza, E., Azkunaga-García, L., y Fernández-de-Arroyabe-Olaortua, A. (2022): "Una brecha generacional: nuevas tendencias del consumo audiovisual entre los jóvenes universitarios". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 28(3), 713-722. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5209/esmp.79005>.
- Vázquez-Freire, Miguel (1995). Pe de Imaxe: Catro anos de pedagogía da imaxe. *Eduga*, 8, 123-131. <https://bit.ly/3Ycct6H>
- Verevis, Constantine (2016). Chapter 6. Vicious Cycle: Jaws and Revenge-of-Nature Films of the 1970s. En Amanda Ann Klein y R. Barton Palmer (Eds.) *Cycles, Sequels, Spin-offs, Remakes, and Reboots* (pp. 96-111). University of Texas Press. <https://tinyurl.com/35vny76v>
- Vidiella, Judit (2014). De fronteras, cuerpos y espacios liminales. *Revista Digital do LAV*, 3(7), 78-99. <https://tinyurl.com/ya5x734w>
- Villafañe, Justo (1990). *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirámide.

- Viota, Paulino (2023). *El genio de Eisenstein*. Athenaica.
- Vives-Ferrándiz Sánchez, Luis (2021). La verdad es hija de la imagen: reflexiones sobre la posverdad en los tiempos del giro visual. *adComunica. Revista de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, (22), 27-44. <https://doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.3>
- Vives-Ferrándiz Sánchez, Luis (2022). *La cultura visual en tiempos digitales y posthumanos*. Sans Soleil.
- Wada-Marciano, Mitsuyo (2012). *Japanese Cinema in the Digital Age*. University of Hawai'i Press.
- Waldron, Darren (2013). Embodying Gender Nonconformity in "Girls": Celine Sciamma's Tomboy. *Transgender. L'Esprit Créateur*, 53(1), 60-73. <https://www.jstor.org/stable/26378824>
- Washida, Yuichi (2005). Collaborative structure between Japanese high-tech manufacturers and consumers. *Journal of Consumer Marketing*, 22(1), 25-34. <http://doi.org/10.1108/07363760510576527>
- Weil, Simone (2007). *La gravedad y la gracia*. Trotta.
- Wildenbos, Gaby Anne y Washida, Yuichi (2007). Beauty and the Nerd: Ethnographical Analyses in the Japanese Digitalization. En *Information Communication Technologies and Emerging Business Strategies* (pp. 20-35). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-59904-234-3.ch002>
- Winocur, Rosalía (2009). Digital Convergence as the Symbolic Medium of New Practices and Meanings in Young People's Lives. *Popular Communication*, 7(3), 179-187. <http://doi.org/10.1080/15405700903023285>
- Wolf, Virginia (2016). El cine. En *Horas en una biblioteca*. Seix Barral.
- Yiu, Wai-hung, y Ching-shing Chan, Alex. (2013). Kawaii and Moe—Gazes, Geeks (Otaku), and Glocalization of Beautiful Girls (Bishojo) in Hong Kong Youth Culture. *positions: asia critique*, 21(4), 853-884. <http://doi.org/10.1215/10679847-2346032>
- Yoon, Seongho (2017). How They Become Spectral Flâneurs: Walking the City Haunting the Cinema in Kim Ki-Duk's 3-Iron. *Sociétés*, 135(1), 53-62. <https://bit.ly/48gZs2m>
- Zagalo, Nelson (2010). Alfabetización creativa en videojuegos: comunicación interactiva y alfabetización cinematográfica. *Comunicar*, 35, 61-68. <https://doi.org/10.3916/c35-2010-02-06>

- Zoller, Matt (13 de enero de 2009). Copy Rites: YouTube vs. Kevin B. Lee. *Slant Magazine*. <https://www.slantmagazine.com/news/copy-rites-youtube-vs-kevin-b-lee/>
- Zubiaur-Gorozika, Nekane E., Fernández de Arroyabe-Olaortua, Ainhoa y Arocena-Badillos, Carmen (2023). Entre tinieblas. El (des)conocimiento sobre el cine español entre los estudiantes de la Universidad del País Vasco. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(1), 103-120. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.80655>
- Zumalde Arregui, Imanol (2013). El laberíntico caso del Fauno. A propósito de la identidad nacional de las películas. *Zer*, 34, 195-209. <https://doi.org/10.1387/zer.10657>
- Zumalde, Imanol (2006). *La materialidad de la forma fílmica: crítica de la (sin) razón posestructuralista*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Zumalde, Imanol (2022). El vértigo de la interpretación. Espeleología del placer hermenéutico. En Carlos A. Belmonte y Ávaro A. Fernández (Coords.). *El paraíso de las emociones. Teoría, producción y contextos de la experiencia fílmica* (pp. 81-106). Tirant Lo Blanc.
- Zumalde, Imanol y Castro de Paz, José Luis (2022). La arboleda perdida. El bosque y el árbol en el cine vasco y gallego contemporáneos. *Quintana*, 22, 1-17, DOI: <https://doi.org/10.15304/quintana.21.7955>
- Zumalde, Imanol y Zunzunegui, Santos (2016). Surcos. El arte nacional popular en el cine de la IIª República. En Julio Pérez Perucha y Agustín Rubio Alcover (Coords.), *Faros y torres vigía. El cine español durante la Segunda República*, Vía Láctea.
- Zunzunegui, Santos (1984). *Mirar la imagen*. Universidad del País Vasco.
- Zunzunegui, Santos (1994). *Paisajes de la forma. Ejercicios de análisis de la imagen*. Cátedra.
- Zunzunegui, Santos (1999). *El extraño viaje. El celuloide atrapado por la cola, o la crítica norteamericana sobre el cine español*. Episteme.
- Zunzunegui, Santos (2001). *Robert Bresson*. Cátedra.
- Zunzunegui, Santos (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas. *Comunicar*, 29(15), 51-58. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-07>
- Zunzunegui, Santos (2007). Tres tristes tópicos. En Marzal Felici, Javier y Gómez Tarín, Francisco Javier (Eds.), *Metodologías de análisis del film*. Edipo.

- Zunzunegui, Santos (2010). *Orson Welles*. Cátedra.
- Zunzunegui, Santos (2011). El primer Saura: desarrollos, ecos, reminiscencias. En Robin Lefere (Ed.), *Carlos Saura: una trayectoria ejemplar* (pp.13-28). Visor.
- Zunzunegui, Santos (2011). Reconstruyendo las ruinas del futuro: dogmas e interrogaciones de la imagen digital. *adComunica. Revista de estrategias, tendencias e innovación en comunicación*, 2, 107-118. <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2011.2.8>
- Zunzunegui, Santos (2016). *Historias de España. De qué hablamos cuando hablamos de cine español*, Shangrila.
- Zunzunegui, Santos (2016). *La mirada cercana. Microanálisis fílmico (edición revisada y ampliada)*, Shangrila.
- Zunzunegui, Santos (2024). *Jean-Marie Straub y Danièle Huillet. La reinención del cinematógrafo. Esos encuentros con ellos*. Shangrila.
- Zunzunegui, Santos y Zumalde, Imanol (2019). *Ver para creer. Avatares de la verdad cinematográfica*. Cátedra.

Curriculum Vitae de autoras y autores

María Cruz Alvarado López

Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la Universidad de Valladolid en el campus María Zambrano de Segovia, donde imparte clases en el Grado en Publicidad y el Máster en Comunicación con Fines Sociales: estrategias y campañas. Entre sus líneas de investigación destacan la publicidad social y con perspectiva de género y la historia de la publicidad. Es cocreadora de la web www.pioneraspublicitarias.com y miembro del Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual e Hipermedia (GICAV) de la Universidad de Valladolid. <https://orcid.org/0000-0002-1659-7249>, mariacruz.alvarado@uva.es

Asier Aranzubia

Historiador del cine español y analista. Desde 2005 es profesor en el Departamento de Comunicación de la Universidad Carlos III de Madrid y miembro del grupo de investigación Diversidad Audiovisual. Ha participado en varias decenas de libros colectivos y ha publicado más de veinte artículos en revistas académicas. Es autor, entre otros, de *Carlos Serrano de Osma. Historia de una obsesión* (Filmoteca Española, 2007), premio al mejor trabajo de investigación de la AEHC; *Alexander MacKendrick* (Cátedra, 2011) y *Conexiones. Un diálogo con Santos Zunzunegui* (2022). También ha coordinado dos antologías para Shangrila: *Los mecanismos comunicativos del cine de todos los días* (2016) y *Carlos Serrano de Osma. Sombras iluminadas* (2019). En 2024 Cátedra y Filmoteca Española han publicado un libro que ha escrito junto a José Luis Castro de Paz titulado *Escuela de cineastas. Las primeras prácticas de los grandes directores del cine español*.

Roberto Arnau Roselló

Robert Arnau Roselló es Profesor Titular en el Grado de Comunicación Audiovisual, así como en el Máster Universitario en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación. Director del Laboratorio de Ciencias de la Comunicación (LABCOM-UJI) desde 2006 a 2016, su actividad se ha desarrollado en el terreno de la docencia, la investigación, la gestión universitaria y ejercicio profesional. Entre sus publicaciones se cuentan libros, capítulos de libro y artículos en revistas científicas como *Studies in Documentary Film*, *Estudios sobre el mensaje periodístico*, *Fotocinema*, *Historia y Comunicación social*, o *ICONO 14*. Es co-editor del volumen *Más allá del documento. Derivas y ampliaciones del cine de lo real contemporáneo* (Arnau Roselló, R., Sorolla Romero, T., Marzal Felici, J., 2023) editado por Tirant Lo Blanch.

Leire Azkunaga-García

Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y miembro del grupo de investigación *EUkids online*. Fruto de su estancia investigadora en la Universitat Jaume I es también colaboradora del grupo de investigación ITACA-UJI. Tomando como punto de partida el análisis fílmico, centra sus estudios en el análisis de la estética, de los textos audiovisuales y la educomunicación. Ha publicado artículos en revistas académicas y especializadas como *Revista Latina de Comunicación Social*, *Revista de Comunicación*, *Signa*, *Estudios Sobre el Mensaje Periodístico*, *Brazilian Journalism Research*, entre otras. También es autora de diversos capítulos de libro escritos en solitario como es el caso del volumen *Polar Frantziarra*, para la Filmoteca Vasca, o *Cine y diversidad lingüística*, publicado por Linguapax.

Itxaso del Castillo Aira

Profesora Adjunta en el Departamento de Comunicación Audiovisual en la Universidad del País Vasco. Es Licenciada en periodismo por la UPV/EHU, Master in Film and TV Studies, en la University van Amsterdam, Master en Documental de Creación, en la Universidad Pom-

peu i Fabra y Doctora en Comunicación Social, con la tesis “Monstruas. Deconstruyendo al monstruo femenino actual en el audiovisual” (2020). Tiene cerca de 20 publicaciones, en diferentes revistas y editoriales, y es co-IP del Grupo de investigación ADI del Gobierno Vasco sobre Industria Cultural, Narrativas y Género(s). Anteriormente a la labor docente, trabajó como guionista de TV, coordinadora, subdirectora y directora en programas de entretenimiento, ficción y documentales en EITB durante 13 años.

José Luis Castro de Paz

Licenciado en Historia del Arte, Doctor en Historia del cine y Catedrático de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Santiago de Compostela. Presidente de la Fundación Wenceslao Fernández Flórez. Ha participado en destacadas obras colectivas y coordinado volúmenes sobre diversos aspectos y figuras de la historia del cine español, entre ellos una *Historia do cine en Galicia* (Vía Láctea, 1996) o, con Julio Pérez Perucha y Santos Zunzunegui, *La nueva memoria. Historia(s) del cine español (1939-2000)* (Vía Láctea, 2005). Autor de una cincuentena de artículos en revistas especializadas, entre sus numerosos libros destacan títulos como *El surgimiento del telefilm* (Paidós, 1999), *Alfred Hitchcock* (Cátedra, 2000), *Un cinema herido. Los turbios años cuarenta en el cine español (1939-1950)* (Paidós, 2002, Premio AEHC al mejor libro de cine publicado en España), *Fernando Fernán-Gómez* (Cátedra, 2010), *Del sainete al esperpento. Relecturas sobre cine español de los años 50* (Cátedra, 2011), *Sombras desoladas* (Shangrila, 2012), *Cine y exilio. Forma(s) de la ausencia* (Shangrila, 2017) o *Escuela de cineastas. Las primeras prácticas de los grandes directores del cine español* (Cátedra, 2024). Ha comisariado ciclos y exposiciones para el Concello de A Coruña, la Filmoteca Española, la Generalitat Valenciana o el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Josetxo Cerdán Los Arcos

Doctor en Comunicación Audiovisual por la Universitat Autònoma de Barcelona, donde fue Profesor Titular entre 2003 y 2008. También fue

TU en la Universitat Rovira i Virgili (2008-2015). Actualmente es Catedrático de Comunicación Audiovisual en la Universidad Carlos III de Madrid, donde también es Vicerrector adjunto de Cultura. Ha dirigido cinco proyectos financiados por los Planes Nacionales de Investigación y tiene cuatro sexenios de investigación. Ha realizado estancias en Estados Unidos (2010) y Alemania (2018). Entre septiembre de 2018 y diciembre de 2022 ocupó la dirección de la Fílmoteca Española. Es miembro del Instituto Universitario del Cine Español y del grupo de investigación TECMERIN. Cerdán también ha dirigido del Festival Internacional de Cine Documental de Navarra. Punto de Vista (2010-2013) y ha elaborado programas para instituciones como el Festival Internacional de Cine de Locarno (2009); el Anthology Film Archive (2013); o el Lincoln Center (2014).

Aimar Erkiaga Erkiaga

Profesor en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de las Relaciones Públicas en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Actualmente desarrolla su tesis doctoral sobre la figura alegórica materna en La Nueva Ola de Cine Surcoreano desde una perspectiva social y de género. Compagina la actividad docente e investigadora con su faceta de crítico cinematográfico.

Ainhoa Fernández de Arroyabe Olaortua

Profesora Agregada en el Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación consolidado *EUKids online* de la UPV/EHU, especializado en el análisis de la infancia y las nuevas tecnologías y la educación mediática. Sus líneas de investigación son la historia del cine, estética y el análisis fílmico, el cine y la educación. Ha publicado artículos fruto de sus investigaciones en este campo en revistas científicas como *Historia y Comunicación Social*, *Comunicar*, *Cuadernos.info*, *Revista Latina de Comunicación Social* o *Communication and Society*. Es coautora de cuatro libros entre los que destacan, *Películas para la educación: aprender viendo cine*, *aprender a ver cine* y *Películas para la diversidad*:

aprender viendo cine, aprender a ver cine, publicados en Cátedra en 2016 y 2019 respectivamente, por su aplicación del análisis fílmico a la educación en valores.

Agustín García Matilla

Agustín García Matilla es Catedrático del área de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Valladolid. Autor o coautor de una treintena de libros y capítulos de libro en los campos de especialización de la información, la comunicación, medios y redes con especialización en educomunicación. Hasta 2024 ha sido coordinador del Grupo de Investigación en Comunicación Audiovisual e Hipermedia. Director o Co-Director de media docena de congresos en las áreas de la educación en competencia mediática y medios de comunicación para la educación. Entre los cargos desempeñados ha sido decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación de la UVa, y anteriormente Director Técnico de la UNED, Responsable de Programas de Servicio Público en Telemadrid y Director de Comunicación en la Universidad Carlos III de Madrid. Desde 2017 es Vicerrector del Campus María Zambrano de la UVa en Segovia.

Ander Goikoetxea Pérez

Profesor del Departamento de Periodismo de la Universidad del País Vasco UPV/EHU y miembro del grupo de investigación NOR. Doctor en Comunicación Social, defendió en 2021 la tesis “La memoria histórica en el cine del siglo XXI. La representación de la II. República, la Guerra Civil y la posguerra en las ficciones audiovisuales del estado español”, bajo la dirección de Iñigo Marzabal, profesor de la UPV/EHU. Ha desarrollado dos líneas principales de investigación: por un lado, profundiza en el denominado cine histórico, donde pretende contribuir a comprender las características específicas de la producción audiovisual sobre la memoria histórica en diferentes épocas y, por otro, explora el tratamiento que se da al problema del cambio climático y la crisis ecológica en los medios de comunicación. Además, participa en el proyecto *Behategia*, cuyo principal objetivo es investigar las audiencias de los medios de co-

municación en euskera. Ha dirigido seis documentales sobre distintos aspectos de la memoria histórica. También ha trabajado para diferentes medios como *Berria*, *UK aldizkaria*, *Ekonomiaren KZ* y *Gazteon KZ*.

David Gómez López

Licenciado en Psicología (USC), Diplomado en Estudios Avanzados en Psicología Educativa (USC), Experto Universitario en Altas Capacidades (UNED) y Máster en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación (UJI). Estancias de investigación en el Programa de Doctorado en Comunicación e Información Contemporánea (USC) y en las universidades de Harvard, Connecticut, Virginia y Johns Hopkins. Participante en programas internacionales de formación competencial e innovación educativa (Future of Learning, Confratute, GRADschool). Investigador y docente predoctoral en el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Santiago de Compostela (2011-2014). Organizador y coordinador académico de proyectos de investigación educativa y desarrollo profesional docente (2014-2015). Ponencias, mesas redondas y conferencias plenarias en congresos nacionales e internacionales. Capítulos en manuales de psicología. Colaborador en la producción y en el guion de cortometrajes y videoclips. Autor publicado de relatos de ficción. Actualmente preparando su tesis doctoral sobre análisis filmico en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación en la Universitat Jaume I.

Begoña Gutiérrez San Miguel

Catedrática de Universidad en Comunicación Audiovisual en la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación giran en torno al cine, al lenguaje narrativo audiovisual, y cuestiones de género. Tiene diversas publicaciones en torno a los temas de investigación anteriormente citados en formato libro, artículos y en soporte digital. Documentalista. IP del Grupo de Investigación reconocido "Narrativas Audiovisuales y Estudios Socioculturales". Forma parte del Centro de Estudios de la Mujer en la Universidad de Salamanca (CEMUSA), de la Asociación La

Asociación GENET/ Centro de Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas (CCHS, CSIC) de Estudios de Género (Madrid-España).

Rubén Higuera Flores

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Historia, Geografía y Comunicación, del área de Comunicación Audiovisual y Publicidad, de la Universidad de Burgos. Doctor en Comunicación Audiovisual por la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de los libros *Escritura fílmica y disidencia: La obra cinematográfica de José Antonio Nieves Conde (1947-1958)* (Shangrila, 2024), *La escritura (in)visible: 50 películas esenciales para estudiar el cine clásico* (con Aarón Rodríguez; UOC Press, 2018), *Jacques Tourneur* (Cátedra, 2016) y *Guía para ver y analizar La matanza de Texas* (Nau Llibres, 2014). Ha publicado artículos en las revistas científicas *Fonseca*, *ZER*, *Documentación de las Ciencias de la Información*, *Comunicación*, *Fotocinema*, *Tripodos*, *Archivos de la Filmoteca* y *L'Atalante* y coordinado diversos libros colectivos; entre ellos, *Josef von Sternberg. Estilización y deseo* (Shangrila, 2020) y *Vida en sombras. El hechizo del cine, la herida de la Guerra* (con José Luis Castro de Paz; Shangrila, 2018).

Víctor Iturregui-Motiloa

Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad. en la UPV/EHU y programador en los festivales de cine FANT y ZINEBI. Ha publicado numerosos artículos en revistas académicas como *L'Atalante*, *Brumal*, *Fotocinema* o *Historia y Comunicación Social*. También ha participado en varios congresos internacionales y es autor de diversos capítulos de libro en solitario -*Vértigo. Deseo de caer* (Shangrila), *Cine y diversidad lingüística* (Linguapax)-, con Ignacio Gastaca -*Polar frantziarra* (Filmoteca Vasca)-, y junto con Santos Zunzunegui -*Furia española* (Filmoteca de Valencia), *Juan Estelrich* (Demipage).

Antonio Loriguillo-López

Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universitat Jaume I. Imparte clase en el grado de Diseño y Desarrollo de Videojuegos. Sus líneas de investigación se

centran en el estudio de la narración en el cine y en la ficción televisiva, con especial atención a la animación japonesa. Autor de las monografías *Anime complejo. La ambigüedad narrativa en la animación japonesa* (Aldeal Global, 2021), *Guía para ver y analizar Perfect Blue* (Nau Llibres, 2020) y editor de *Estudios sobre cultura visual japonesa: videojuegos, manga y anime* (Bellaterra, 2022).

Javier Marzal-Felici

Doctor y Licenciado en Comunicación Audiovisual, en Filología Hispánica y Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València, Máster en Comunicación y Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, es Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Universitat Jaume I. Es co-director de la Colección de libros “Guías para ver y analizar cine” y co-director de la Revista de periodicidad semestral *adComunica*. Revista sobre Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación. Desde enero de 2023, es Director de la Cátedra “Análisis y Prospectiva del Audiovisual” del Consejo del Audiovisual de la Comunidad Valenciana en la Universitat Jaume I de Castellón. Es Director del Grupo Investigaciones en Tecnologías Aplicadas a la Comunicación Audiovisual (ITACA-UJI), cuyos intereses se centran en el estudio de la cultura visual, las relaciones entre tecnología y visualidad, la teoría de la imagen, la economía política de la comunicación y el análisis de textos audiovisuales.

José María Merchán

Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación. Universidad y Centro: Universidad de Valladolid. Título de la Tesis; “Medios de comunicación y cárcel. Uso y accesibilidad de los medios de comunicación en la cárcel y análisis de la influencia de la representación de las personas privadas de libertad en su autoconcepto e itinerarios de vida. Un estudio en el Centro Penitenciario de Topas (Salamanca)”. Máster Universitario en Investigación de la Comunicación como Agente Histórico-social. Universidad de Valladolid. Experto Universitario en Integración, Exclusión y políticas de Integración Social. UNED. Máster en Exclusión social, Integración y Ciudadanía. UNED.

Ainara Miguel Sáez de Urabain

Profesora Agregada y coordinadora del Grado en Comunicación Audiovisual en la Universidad del País Vasco UPV/EHU, donde imparte asignaturas relacionadas con los estudios visuales como Corrientes Estéticas Contemporáneas o Dirección de Arte. El análisis de los textos audiovisuales y la alfabetización mediática centran su labor investigadora. Ha publicado una quincena de artículos en revistas como *Revista Latina de Comunicación Social*, *Communication & Society*, *Historia y Comunicación Social*, *Signa* y *Fotocinema*, y otros tantos capítulos de libro relacionados con la fotografía y el cine en Cátedra, Gedisa, Fragua o Filmoteca Vasca. También es autora de dos libros sobre fotografía, *Vitoria: imagen de una ciudad en calma* (2007) y *El tiempo detenido* (Eusko Ikaskuntza, 2009).

Juan Navarro de San Pío

Licenciado en Filosofía y Premio Extraordinario de Doctorado en la Universidad de Valencia con una tesis sobre la estética del paisaje en Ortega y Gasset. Entre sus líneas de investigación cabe destacar la filosofía contemporánea y su relación con la literatura, la pedagogía y la filosofía del cine. Ha publicado *Solo el deseo enseña a mirar, Vivir, pensar e imaginar el cine* (2020), así como diversos artículos en diferentes revistas culturales. Ha ejercido la crítica de cine en el suplemento *Arte y Letras* del *Diario Información* de Alicante durante quince años. Actualmente es profesor de filosofía en el IES Antonio Navarro Santafé (Villena, Alicante), donde también enseña estética del cine y coordina el proyecto *La mirada encendida* para todos los institutos de la localidad.

Jordi Revert

Doctor Cum Laude en Comunicación por la Universitat de València (UV) con una tesis sobre la intermedialidad entre cómic y cine en la era digital. Desde 2019 es profesor en la Universitat Jaume I de Castelló, donde imparte en los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. Ha sido, asimismo, profesor en el Diploma de Especialización en Traducción de Cómic (UV). Es autor de los libros

Cine y cómic (Cátedra, 2023), *En busca de lo real: 50 documentales esenciales* (Editorial UOC, 2017) y *Paul Verhoeven* (Cátedra, 2016). Es, también, autor de numerosos artículos publicados en revistas científicas y de varios capítulos en volúmenes colectivos. Sus principales líneas de investigación giran en torno al cine documental y las relaciones entre cine y cómic. Recientemente ha comisionado en Filmoteca Española el ciclo *Viñetas en la sala oscura: Cine y cómic (1911-2023)*.

Salvador Rubio Marco

Licenciado en Filología, en Filosofía y en Comunicación Audiovisual y Doctor en Filosofía. Catedrático de Estética y Teoría de las Artes en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Murcia. Investigador especializado en estética filosófica, estudioso y traductor del pensamiento y la obra de Ludwig Wittgenstein. Especialista también en temas de estética, teoría, análisis e historia de los medios audiovisuales y de la literatura. Co-Director (con J.J. Marzal) de la colección de libros “Guías para ver y analizar cine” editada por Nau Llibres y coautor de varias monografías en ella. Miembro activo del grupo de investigación ARESMUR del Área de Estética y Teoría de las Artes de la Universidad de Murcia. Editor Jefe/Secretario de *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*. <https://webs.um.es/salrubio/>

María Soler Campillo

Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universitat de València, Máster en Asesoría Fiscal por el Instituto de Estudios Superiores del CEU-San Pablo de Valencia, Doctora en Comunicación Empresarial e Institucional por la Universitat Jaume I, es Profesora Permanente Laboral de Empresas de comunicación y Empresa audiovisual en la UJI. Ha participado en congresos, jornadas especializadas y publicado en revistas científicas sobre temas de economía y empresa audiovisual. Es autora, entre otros, de capítulos en los libros colectivos *Los medios de comunicación públicos de proximidad en Europa. RTVV y la crisis de las televisiones públicas* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2017); *La crisis de lo real. Representaciones de la crisis financiera de 2008 en el*

audiovisual contemporáneo (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2018); y en *Participación ciudadana y medios de comunicación públicos 1. Conceptos y teorías* (Valencia: Tirant Lo Blanch, 2021), obra que ha coeditado con Carlos López-Olano y Javier Marzal-Felici.

Teresa Sorolla-Romero

Profesora Titular en la Universitat Jaume I. Doctora con mención internacional y premio extraordinario por esta misma universidad, donde imparte clases en los grados de Comunicación Audiovisual y Periodismo. Es autora de los libros *El tiempo de los amnésicos. Narrativas delirantes en cine contemporáneo* (2023), *El piano* (Jane Campion, 1993). *Guía para ver y analizar* (2021), y coautora junto con Víctor Mínguez de *El mejor y el peor de los tiempos. 50 películas sobre la Revolución francesa* (2021). Es coeditora de los volúmenes *Humanismo y retórica visual* (2024), *Más allá del documento* (2023) y *La crisis de lo real* (2018). Sus líneas de investigación se centran en las narrativas cinematográficas no lineales y la pervivencia de la cultura visual decimonónica en cine.

César Ustarroz

Profesor asociado del departamento de Geografía e Historia en la Universidad Isabel I. Editor, escritor y crítico de los medios, es autor de varios artículos, ensayos y entrevistas en el campo del cine experimental y de vanguardia. Desde 2014 dirige la revista impresa de estudios cinematográficos *Found Footage Magazine*.

Imanol Zumalde

Catedrático de Comunicación Audiovisual y profesor de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), donde imparte asignaturas vinculadas al análisis de la imagen y la historia del cine. Su actividad investigadora es fruto del encuentro entre una herramienta de trabajo y/o pensamiento (la semiótica estructural) y un objeto (el cine y/o el texto visual). Sus trabajos y publicaciones reflexionan sobre los fundamentos de la interpretación (sobre todo de las imágenes) y ha llevado a la práctica análisis de los más diversos textos (audio)visuales, materias sobre las

que ha publicado, entre otros, *Los placeres de la vista. Mirar, escuchar, pensar* (Valencia, Ediciones de la Filmoteca, 2002), *La materialidad de la forma fílmica. Crítica de la (sin)razón posestructuralista* (Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2006), *La experiencia fílmica. Cine, emoción y pensamiento* (Cátedra, 2011), *Formas de mirar(se). Diálogos sin palabras entre Chaplin y Tati, Lewis mediante* (Biblioteca Nueva, 2013) y *Fondo, figuras y paisaje. Cómo analizar imágenes y disfrutar en el intento* (Fragua, 2021). También ha coescrito con Santos Zunzunegui *Ver para creer. Avatares de la verdad cinematográfica* (Cátedra, 2019).

Santos Zunzunegui

Catedrático Emérito de la Universidad del País Vasco. Doctor Honoris Causa por la Universidad Jaume I de Castellón. Ha sido profesor invitado en diversas universidades de Europa, EE. UU. y América del Sur. Durante este periodo de tiempo ha contribuido a formar a numerosos doctores y profesores con los que ha intentado hacer buena la recomendación de S. M. Eisenstein: “Yo no puedo enseñaros nada, vosotros podéis aprender mucho”. Ha trabajado y publicado extensamente en los campos de la semiótica, la historia del cine (de forma muy particular en la del cine español), la teoría de la imagen y la teoría y el análisis fílmico. En los últimos años viene desarrollando una enseñanza oral en la que intenta poner en valor algunos de los momentos fundacionales de su experiencia como espectador cinematográfico. Enseñanza de la que testimonian los tres volúmenes de la serie *Mis Historias de Cine (Imagen sobre Imagen, 2020; Profundidad de campo, 2022 y Derivas, 2023)*.