



NATURALEZA HUMANA Y HUMANIDAD SALVAJE LA MIRADA DEL CINE SOBRE UNA CUESTIÓN FILOSÓFICA, CIENTÍFICA Y POLÍTICA

ADOLFO LLOPIS IBAÑEZ



Der Wilde von Aveyron.

La idea de hombre natural o “estado de naturaleza” fue un problema central para la ciencia y la filosofía en la modernidad e ilustración europeas. El estudio de los denominados “niños salvajes” en esta época arrojó luces y sombras sobre nuestro conocimiento de la naturaleza humana y llegó a convertirse en un tópico cultural y literario. El cine de los siglos XX y XI ha lidiado con estas cuestiones desde diversos puntos de vista, desde la adaptación de obras literarias como *El libro de la selva* o *Tarzán de los monos*, pasando por la adaptación de documentos históricos, como el informe de Jean Itard sobre Victor de l’Aveyron, hasta la generación de ficciones originales como la película de Kaufman y Gondry *Human Nature*. En el presente trabajo trataremos de ofrecer una aproximación comprensiva a este tratamiento cinematográfico de la cuestión de la naturaleza humana analizando y comparando los films *El pequeño salvaje*, del director francés François Truffaut, y *Human Nature*, del guionista judío estadounidense Charlie Kaufman.

1. LA EDUCACIÓN COMO IDEA ILUSTRADA

Cultura y *Naturaleza* forman la dualidad que tópicamente reconocemos como constitutiva del ser humano. Durante la época en que el movimiento que conocemos como Ilustración asoló Europa, una de las cuestiones que mayor relevancia filosófica y científica adquirieron fue la de determinar las características del hombre en «estado de naturaleza». Se pensó que, en base a esta determinación, se podían deducir las más completas consecuencias metafísicas, epistemológicas y políticas, pero también alcanzar un conocimiento científico mucho más profundo sobre el hombre y su naturaleza en general. Muchos filósofos indispensables formularon concepciones al respecto, todas ellas dispares, y las emplearon estratégicamente de diversos modos, pero también los científicos llegaron a hacerse una idea acerca de la condición del hombre en estado de naturale-

za. Lo que tenían en común unos y otros era la idea básica de que el hombre en estado de naturaleza estaba todavía exento del efecto que sobre él tiene la cultura, la sociedad o la civilización. En otras palabras, cuando pensaban en el hombre natural, todos ellos se lo imaginaban como un individuo aislado, como una especie de Adán sin Eva. Sin embargo, las concepciones filosóficas trataban de partir de la idea del hombre natural como un ser, de algún modo, completo, independientemente de que acto seguido se considerara esta condición como agresiva o pacífica, libre o guiada por el instinto, sujeta o no a derechos, etcétera. Por el contrario, las concepciones científicas tendieron a entender la condición humana *natural* como algo incompleto. Los científicos ilustrados estaban más o menos de acuerdo en que sin el efecto de lo que hoy llamaríamos socialización, el hombre no sería capaz de desarrollar sus facultades naturales, o como lo diría Aristóteles, el hombre en estado de naturaleza sería sólo hombre en potencia, no en acto.

Resumiendo la postura científica, más o menos común en su época, el médico francés Jean Itard, señaló que el hombre natural está

“Echado al mundo sin fuerzas físicas y sin ideas innatas, impedido para obedecer por sí mismo a las propias leyes constitutivas de su organización, que lo destinan, sin embargo, al primer puesto en la escala de los seres.”¹

En este sentido, la condición del hombre natural sería incompleta porque, como señala el mismo Itard a continuación,

“solamente en el seno de la sociedad puede el hombre acceder al lugar eminente que le fue señalado en la naturaleza; sin la civilización jamás podría llegar a situarse sino entre los más débiles y menos inteligentes animales. [...] Así en la horda más salvaje y vagabunda como en la nación europea más avanzada, el hombre no es sino aquello que se le hace ser; siendo criado por sus semejantes, no tomará sino sus costumbres y sus necesidades, ni sus ideas serán menos ajenas; habrá gozado en todo caso de la más alta prerrogativa de su especie: la capacidad de desarrollar su entendimiento bajo el impulso de la imitación y la influencia de la comunidad.”²

En apoyo de la concepción científica (que no tendría por qué entenderse como incompatible con la filosófica) venían una serie de testimonios recogidos durante largo tiempo al respecto de lo que hoy se conoce como «niños ferinos» o también niños salvajes, niños lobo, etcétera. El registro de estos casos señalaba a la profunda carencia, en términos de desarrollo, de las capacidades del ser humano “salvaje”, y mostraba a seres en condiciones abyectamente animales, sin muestra alguna de inteligencia, generalmente agresivos e insociables y tremendamente frágiles, apenas capaces de procurarse alimento y mantenerse a salvo de las amenazas.

El caso de Victor de l’Aveyron, un niño salvaje capturado a los doce años en los bosques franceses de la región de La Cauna, sugirió incluso que, en casos extremos, el salvajismo del hombre natural podía no tener vuelta atrás³, podía ser irreversible, lo que contribuiría a apoyar la tesis de que sin sociedad, el hombre no sería más que ese animal desgraciado que, ni tiene garras para defenderse, ni dientes afilados para desgarrar la carne, ni pelo para protegerse del frío, ni tan siquiera fuerza en los músculos para luchar en condiciones. Pre-

1 JEAN ITARD, *Memoria e informe sobre Victor de l’Aveyron*, traducción y comentarios de Rafael Sánchez Ferlosio, Alianza Editorial, Madrid, 1982, página 7.

2 *Ibidem*, páginas 7-8.

3 Esta fue, al menos, parte de la interpretación final del doctor Itard ante su parcial fracaso en la educación de Víctor. Aunque no se rindió fácilmente y los progresos que alcanzó le parecieron suficientes tanto para considerar probada su tesis cuanto para recomendar a la administración que continuara con la protección y educación del «sauvage», hubo de aceptar la posibilidad de que las facultades de Víctor jamás llegasen a desarrollarse correctamente. Véase al respecto el ‘Informe acerca de los nuevos progresos de Víctor de l’Aveyron’, en *ibidem*, páginas 55 a 97, especialmente las páginas 66, 83-84 y 96-97. Por otro lado, hay que tener en cuenta, también cuando hablemos de la película de Truffaut, que revisiones actuales del caso de Víctor sugieren la posibilidad de que dichos fracasos se debieran a al temprano desarrollo de alguna afección mental en el niño, lo que a su vez sería una posible explicación del abandono que sufrió. Una discusión detallada de las aproximaciones psicológicas y psiquiátricas actuales puede consultarse en el libro de ROGER SHATTUK, *The forbidden experiment*, editorial Kodansha America, Nueva York, 1994. Al respecto de esta última cuestión véase especialmente las páginas 37 a 40 y 162 a 186.



cisamente esta conclusión, que se puede extraer del caso de Víctor, también refuerza la clásica idea de que el hombre natural es una especie de «tabula rasa» sobre la que el entorno y la educación esculpen al individuo a su *imagen y semejanza*.

De hecho, la investigación del doctor Itard se puede interpretar como enteramente conducida bajo este presupuesto, a saber, que es la educación (y la educación es *experiencia sensible* adquirida por parte del educando) la que hace del hombre lo que es, y que precisamente la falta de educación en Víctor es la causa de su condición salvaje y animal, y no un idiotismo congénito. En su primer *informe* sobre Víctor, el médico se esfuerza en señalar que el diagnóstico que otros se habían empeñado en aplicarle, el de estar aquejado de un idiotismo incurable, no se debía más que a una falta de observación cuidadosa de la condición del niño. Argumentando básicamente que, si fuera imbecil no habría sobrevivido en los bosques, y que la *observación* de su comportamiento se corresponde antes bien con el de alguien habituado a sobrevivir a la intemperie que con el de un imbecil, Jean Itard concluye que con arreglo a sus cálculos el niño salvaje

“habría venido a vivir en absoluta soledad aproximadamente siete años de los doce que se le calcularon el día de su captura por los bosques de La Caune. Queda, pues, poco menos que probado que su abandono se remonta a la edad de los cuatro o cinco años y si por tales fechas ya tenían que haber aparecido las primeras palabras en su boca y las primeras ideas en su mente, semejantes rudimentos de educación humana hubieron de ser pronto barridos bajo el viento cruel de la intemperie. He aquí, pues, declarada la que me pareció ser la verdadera causa de su estado y con ella insinuado el fundamento de mis esperanzas.”⁴

La idea del médico no era nueva, pues ya había estado desarrollándose, como él mismo reconoce, por multitud de filósofos y científicos con anterioridad. Un ejemplo notable cuya influencia ha perdurado hasta nuestros días es la obra de Rousseau, su afamado Emilio, en el que el ciudadano de Ginebra propone un sistema educativo orientado a formar buenos ciudadanos. Rousseau partía de la idea de que el hombre natural no era ni bueno ni malo, pero que en la sociedad moderna, dada la corrupción imperante, se pervertía y echaba a perder. Sin embargo, por medio de una buena educación, Rousseau afirmaba que se podían corregir ambas degeneraciones. En sus propias palabras,

“Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres seroit le plus défiguré de tous. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étoufferioient en lui la nature, et ne mettroient rien à la place. [...] On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. [...] Nous naissons foibles, nous avons besoin de force; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance, et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation. Cette éducation nous vient de la nature, ou des hommes, ou des choses. [...] Celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé.”

«En el estado en que se encontrarán las cosas, un hombre abandonado a sí mismo entre los otros desde su nacimiento será el más desfigurado de todos. Los prejuicios, la autoridad, la necesidad, el ejemplo, todas las instituciones entre las que nos encontramos sumergidos, vaciarán en él la naturaleza y no pondrán nada en su lugar. Se da forma a las plantas mediante el cultivo y a los hombres mediante la educación. Nacemos débiles, estamos necesitados de fuerza; nacemos desprovistos de todo, estamos necesitados de asistencia; nacemos estúpidos, estamos necesitados de juicio. Todo aquello que no tenemos en el momento de nuestro nacimiento, y de lo que estamos necesitados siendo mayores, nos es otorgado por la educación. Esta educación nos viene de la naturaleza,

4 JEAN ITARD, Op. cit. página 17. Al respecto cabe señalar que el comentarista, Rafael Sánchez Ferlosio, añade que habría que matizar esta regresión lingüística teniendo en cuenta que a los 5 años los niños han adquirido el uso corriente del lenguaje, independiente del léxico y la perfección en la pronunciación que alcancen, por lo que habría que suponer que es la falta del nivel reflexivo en el uso del lenguaje lo que hay que añadir a la vida salvaje para que esta pueda ser la causa de la regresión. Véase la nota 5, páginas 154-155.



o de otros hombres, o de las cosas. Aquel en el que todas ellas caen sobre los mismos puntos y tienden a los mismos fines, camina solo hasta su destino y vive consecuentemente. Sólo él está bien criado.»⁵

Aquí vemos como Rousseau además de perfilar el lugar central de la educación para el desarrollo del hombre y de la sociedad, podría compartir el diagnóstico de Itard incluso en el caso de que el niño salvaje del Aveyron, en lugar de vivir a la intemperie de los bosques, hubiera vivido a la intemperie de las calles, como le sucede a Antoine Doinel, el personaje creado por el cineasta François Truffaut. Podríamos decir que, sin educación, la ciudad sería para Rousseau, como para Truffaut, tan cruel como el bosque, y los niños que en ella se perdieran, no serían menos salvajes que Víctor.

Sea como fuere, las discusiones relativas al «hombre natural» y a los casos de humanidad salvaje como el de Víctor de Aveyron, acabaron por saldarse con el establecimiento de la ilustrada idea según la cual en la educación está la clave del desarrollo humano, de la diferencia entre las naciones y de la diferencia entre los hombres y el resto de animales. La consecuencia política que se extrajo de esta idea fue que el gobernador ilustrado debía hacer de la educación del hombre un medio adecuado del cual servirse para producir buenos ciudadanos, lo que a su vez redundaría en un progreso civilizatorio y competitivo con respecto a los países vecinos. Este énfasis en la educación como elemento central del proceso de humanización permitió polarizar la discusión política entorno a la relación entre individuo y estado, y dio soporte a la visión progresista de la civilización que legitimaba la expansión colonial de los estados occidentales.

2. LA MIRADA DEL CINE

Intensificar la vida y hacer que disfrutemos del momento presente. Esta es la moral que Bataille atribuye a la literatura⁶. Lo mismo podría decirse del cine. El cine, podríamos considerar, es literatura, literatura con un repertorio ampliado de recursos, quizás, pero literatura al fin y al cabo. Aunque esta afirmación merece una justificación que abordaremos más adelante, hay que decir que, si el diagnóstico batailleano es todo lo que podemos ofrecer al respecto de la literatura o el cine, o al respecto del arte en general, a saber, que su condición moral es de una inmoralidad profunda, bien es posible que nos quedemos atrapados en una perplejidad desconcertante. Para salir de este entuerto, que es el que condujo a Platón a expulsar al poeta de la polis, debemos señalar, por un lado, que la producción de inutilidad, es decir, la dimensión estética del ser humano, es constitutivamente inseparable de la vida en sociedad, como nos enseñan la sociología y la antropología contemporáneas, y por otro lado, que bien es posible que sea precisamente el arte el que nos redima y nos enseñe el valor de la vida. Al menos, esta es la determinación que la modernidad nos ha legado, a saber, la idea de *l'art pour l'art*, o dicho de otro modo, amar al arte, al artista y a la obra de arte como cosas en sí, con valor propio e independiente de la moral, la política y la utilidad.

Al margen de las actuales discusiones acerca del carácter ideológico de la estética moderna, lo bien cierto es que, pese que la concepción del cine como una forma adicional de literatura es muy discutible⁷, no es menos cierto que al menos su concepción como una forma de narrativa es cuanto menos defendible. Así el sociólogo y filósofo de la ciencia Ian Jarvie, compone su libro *Filosofía del cine*

5 J.J. ROUSSEAU, *Émile ou de l'Éducation*, Garniere Frères editorial, París, 1866 [disponible en Google Books, en la dirección <http://books.google.es/books?id=TJ4IAAAAQAAJ>], Libro I, páginas 6 y 7. Traducción propia.

6 Consultar GEORGES BATAILLE, *La literatura y el mal*, traducción de Lourdes Ortiz, postfacio de Luis Antonio de Villena, Nortésur, Barcelona, 2010.

7 En este sentido entendemos la filosofía del cine de Deleuze que, al tratar de extraer los conceptos puros del cine, presupone que éstos son diferentes con respecto a la literatura. Así, la *imagen-movimiento* y la *imagen-tiempo* serían conceptos propios y exclusivos del arte cinematográfico y no estarían presentes en la literatura.



sobre una concepción de este tipo. Su postura al respecto de lo que cabría esperar de una filosofía del cine parte de una idea, según la cual, las películas son objetos abstractos asimilables a la narrativa en general. En sus palabras,

“No es el objeto material a lo que nos referimos cuando consideramos la posibilidad misma de pensar sobre el cine en general y sobre Casablanca en particular. A lo que nos referimos es a algo que vagamente decimos que está «dentro de» o «contenido en» la película; es decir, al contenido o significado –normalmente una narración-. Este tipo de objeto del pensamiento, en tanto que narración, no es material; pero tampoco es inmaterial o mental. Está en una especie de limbo metafísico similar al que ocupan las relaciones personales. Las personas son particulares pero sus relaciones, igualmente reales, son abstractas. Las historias, los argumentos, temas o significados, en suma el contenido de las películas, también son objetos abstractos. [...] Pero el campo de las relaciones, de los significados y de las abstracciones en general resulta tan controvertido a un nivel tan básico, que la narrativa en general, no digamos ya la del cine en particular, y todavía menos, claro está la de Casablanca, apenas ha sido teorizada en absoluto.”⁸

Para el popperiano canadiense, lo peculiar del cine, y que lo tornaría interesante para la filosofía, serían por un lado las novedosas implicaciones epistemológicas y ontológicas que se derivan de sus condiciones de experiencia, es decir, el hecho de que el cine se ve en una sala con un sonido y una pantalla que nos engañan sensorialmente, y por otro el hecho de tratarse de un arte de autoría específicamente colectiva. Estas consideraciones, unidas a la reformulación de una perspectiva estética gombrichiana para evaluar el cine, llevan Jarvie a considerar que el cine, si bien no sería un lenguaje porque mientras que las letras y las palabras serían símbolos arbitrarios regidos por normas de aplicación convencionales, las imágenes y sonidos empleados en el cine serían sistemas de signos icónicos regidos por normas de selección convencionales. La diferencia radicaría en que la relación entre los símbolos lingüísticos y sus referentes extralingüísticos sería arbitraria y por contra la relación de los signos audiovisuales con sus referentes sería de semejanza. No obstante, esta cualidad de sus signos no haría sino ocultar, según Jarvie, su dependencia de convenciones, por lo que el final de la jugada tendríamos que el sistema de signos del cine sería análogo al del lenguaje en cuanto a su función comunicativa.

Así pues, y aunque el canadiense no extrae directamente la conclusión que ofrecemos a continuación, podemos decir que, si tenemos que el cine es un sistema de signos que nos permite comunicarnos, y que las películas construidas con estos signos son objetos abstractos asimilables a la narrativa en general, la consideración del cine como una forma concreta de literatura se torna perfectamente plausible. De hecho, esta idea es, de algún modo, corroborada por el guionista Charlie Kaufman en su película *Adaptation* (título al que en la versión española se le añade el subtítulo de ‘El ladrón de orquídeas’), que se podría interpretar como un reconocimiento resignado de las estrechas posibilidades del cine en comparación con la literatura. Sólo habría que añadir que, al menos cuando reflexionamos sobre el *contenido* de las películas (que por otra parte no es lo mismo que reflexionar acerca del cine, que es un fenómeno más complejo y con más dimensiones) lo hacemos en base a alguna traducción lingüística que previamente hayamos desarrollado del mismo. Pragmáticamente, pensamos en las películas como si se tratara de obras literarias, y por eso hablamos de sus personajes, de la acción o las escenas que en la película transcurren, de su argumento y su narración, etcétera. Todos estos conceptos o esquemas los aplicamos al reflexionar sobre textos literarios. Del mismo modo, cuando queremos hacer referencia la *forma* de las películas, hablamos del estilo de la narración, del cuidado con que están trabajadas la fotografía o la ambientación musical, la acertada selección de planos o la

⁸ IAN JARVIE, *Filosofía del cine*, traducción de Carmen Ors, editorial Síntesis, Madrid, 2011, páginas 41 y 42.



elección de decorados y actores, etc. Estos conceptos son relativos al análisis de la dimensión específicamente audiovisual del cine, y sin embargo no difieren en su naturaleza de los conceptos que empleamos al analizar las formas lingüísticas de la literatura, pues sirven igualmente para reflexionar sobre la forma del texto. Únicamente atienden a la diferencia que Jarvie señala entre el sistema de símbolos lingüísticos y el sistema de signos icónicos⁹. En consecuencia, la reflexión filosófica y estética sobre las películas no tendría una diferencia significativa con respecto a la relativa al resto de obras literarias y podría regirse por las mismas consideraciones que afectan a la evaluación de los clásicos de la literatura. Podríamos decir que el cine tiene, al menos en potencia, la misma capacidad de lectura del ser humano que tiene la literatura, y añadir con Bloom¹⁰, que si alguna película puede llegar a considerarse clásica o canónica, será por este motivo y no por otro.

Por otro lado, estas conclusiones despejarían el camino para quien deseara discutir acerca del arte en general, incluyendo el cine, en términos de las ideas y problemas que trata o su forma específica de tratarlos. Jarvie señala que

“las películas, como cualquier otro arte, contienen ideas. Dichas ideas pueden ser verdaderas o falsas, morales o inmorales. [...] Esto no implica que disenter de las ideas signifique discrepar del valor de la obra que las personifica o de la grandeza de su creador.”¹¹

Es por esto que la postura de Jarvie, cuanto menos, hace comprensible el hecho de que para la reflexión, tanto filosófica como de cualquier otra índole, pueda resultar interesante pensar acerca de dichas ideas tanto como acerca del valor estético del arte o de las obras de arte.¹²

3. NATURALEZA HUMANA Y HUMANIDAD SALVAJE EN EL CINE

Shylock, el judío usurero del *Mercader de Venecia*, estableció la lectura shakespeariana de la índole del ser humano según la cual, un mismo fondo es común a judíos y cristianos, a saber, la condición frágil y voluble de la carne. Esta idea literaria propuesta por Shakespeare no da paso alguno más allá de lo que ya se establece en el libro de Job, pero sin embargo permite una secularización de la antropología bíblica de modo que, a partir de ese momento, pueda servir de base a una reflexión no tutelada acerca de la naturaleza humana. Como hemos visto en el primer apartado, precisamente esta discusión toma una relevancia fundamental en la época moderna y se conceptualiza ya en términos de *naturaleza humana*, es decir, en términos de aquello que es universalmente común a todos los individuos de la especie. Como también hemos visto, en esta cuestión fue sin duda fundamental el acceso al estudio de casos de niños salvajes, que pudo aportar a la discusión un apoyo empírico con respecto al análisis de la relación entre individuo, educación y sociedad.

Pues bien, se puede entender la película *El pequeño salvaje* del director francés François Truffaut como un tratamiento literario del problema de la humanidad salvaje y sobre todo del papel de la edu-

9 Del mismo modo, no se emplean los mismos conceptos para analizar la poesía que para hacer lo propio con la narrativa. Así, hablar del ritmo de una novela o de la métrica de un poema implica que hay cuestiones formales diversas entre distintos géneros literarios que se construyen con el mismo sistema de símbolos lingüísticos y que bien pueden no ser sustancialmente dispares con respecto a las cuestiones formales del género literario cinematográfico, que según Jarvie se construiría con un sistema de signos icónicos.

10 Véase HAROLD BLOOM, *El canon occidental*, traducción de Damian Alou, editorial Anagrama, Barcelona, 2011, especialmente el prefacio y la primera parte ‘Elegía al canon’.

11 *Ibidem*, página 304.

12 En cierto sentido, y pese a todo, esto sería quizás compatible con los presupuestos y con las conclusiones de la filosofía del cine de Deleuze. Podría entenderse que reconocer en el arte ideas discutibles es concederle una manera de pensar propia, a la par que accesible al pensamiento conceptual. Así mismo, la caracterización deleuziana del resultado del pensamiento cinematográfico en términos de afectos y preceptos, podría ser compatible con la diferencia que establece Jarvie entre el tratamiento *discursivo* que hace la filosofía de los problemas, y el tratamiento *dramático* que de los mismos hace el cine. Al respecto véase *ibidem*, páginas 325-329.



cación en el desarrollo de la naturaleza humana. En este sentido la entiende Luis García Gil cuando señala que en la película

“se es fiel (eso sí) al informe médico presentado sobre el caso y en todo momento la película incorpora un ineludible sentido didáctico. La moraleja es meridiana y muestra una confianza plena en la educación como modo de superar todos los obstáculos y como modo de sentirnos más libres, pese a que ese fin deba justificarse con el uso de algunos medios que pueden calificarse de represivos. Algo inevitable para llevar a buen puerto dicho proceso.”¹³

Efectivamente, en *El pequeño salvaje* se nos cuenta la desgraciada historia de Víctor del Aveyron. La propia película nos advierte al comienzo de que la historia que nos cuenta es «una historia real que comienza en un bosque francés un verano de 1798» y narra los episodios de la captura del *sauvage* en los bosques, su traslado a la institución pública de sordomudos de París, y el encargo de su tutela a Madame Guérin para que el médico Jean Itard, papel interpretado por el propio Truffaut, pudiera encargarse de su adiestramiento y observación. La película, de una factura prácticamente impecable tiene, y a pesar del comentario de García Gil, un mensaje ambiguo, o cuanto menos, ambivalente.

Pero antes de tratar de aclarar esta afirmación habrá que discutir el presunto carácter documental de la película. Según García Gil, Truffaut se «asoma» al cine documental en esta película así como en la emblemática *Los cuatrocientos golpes* o también en *La piel dura*¹⁴. No obstante, resultaría un tanto ingenuo pensar que el crítico que defendió la figura del cineasta en términos de *auteur*, en su célebre y agresivo artículo¹⁵ publicado en *Cahiers du Cinema*, tuvo alguna vez intención de limitarse a realizar un cine documental. En dicho artículo, entre otras ideas, Truffaut apunta precisamente la idea de que la adaptación cinematográfica de las obras literarias nunca puede ser fiel al original, coincidiendo en esto, extrañamente, con Kaufman. Más aún, incluso si el director francés se hubiera propuesto realizar un documental en este caso, habría que decir que muy al contrario de su intención, la película resulta una obra difícilmente comparable a aquellas que habitualmente clasificamos como tales. Resulta obvio que el autor trata de contar la historia a su manera desde el momento en que no duda en seleccionar aquellos elementos que le interesan, disponerlos de un modo determinado y conectarlos de tal forma que se pueda reconocer un argumento comparable al de cualquier otra película.

En este caso, podríamos decir que la apelación a su correspondencia con una historia real, que obviamente no se ha podido filmar, se emplea como modo de enfatizar el engaño mediante el cual el espectador se *mete* en la película y concede credibilidad a lo que allí está sucediendo. ¿Por qué un cineasta que siempre defendió la primacía de las películas con respecto a la vida real se vería impelido a emplear semejante artimaña? Sin ánimo de dar una respuesta definitiva podríamos decir que si Truffaut quería sencillamente adaptar la historia de Víctor al cine, en modo alguno hubiera sido honesto ocultar que dicha historia, según recogen los documentos históricos, sucedió en realidad. Pero dado que en lugar de decir que la historia sucedió en realidad, Truffaut podría simplemente haber dicho que la película estaba basada en hechos reales, distinguiéndola así de los mismos, la pregunta que formulábamos se mantiene.

A mi entender, el confundirse y mezclarse con la realidad es un recurso que la literatura siempre ha tenido a su alcance y que ha empleado de diversos modos. Esto nos permite entender que el hecho de que un autor emplee este recurso no implica necesariamente en modo alguno que su intención sea la de dotar de mayor veracidad a los hechos o ideas narradas en su obra, ni tampoco que el autor otor-

¹³ LUIS GARCÍA GIL, *François Truffaut*, editorial Cátedra, Madrid, 2009, página 162.

¹⁴ *Ibidem*, página 159.

¹⁵ Véase *François Truffaut*, ‘Une certaine tendance du cinéma français’, *Cahiers du cinema*, número 31, 1954.



que mayor importancia a la realidad que a la ficción. Sencillamente, los autores son buenos conocedores de la psicología del público al que se dirigen y en muchas ocasiones pueden creer oportuno emplear este conocimiento para producir el efecto que buscan. En el caso de *El pequeño salvaje*, podríamos pensar que el efecto buscado es que el espectador acepte como hechos históricos lo que en la pantalla se narra, lo que a su vez podría redundar en un mayor impacto dramático del mensaje que en la película se transmite.

Este mensaje, decíamos, es cuanto menos ambivalente. Cuando hemos comentado el informe del doctor Itard hemos señalado que su enfoque con respecto a Víctor era el de que la causa de su condición defectuosa era la carencia de educación. Itard tenía la convicción de que una adecuada educación podía curar al niño salvaje de sus afecciones y convertirlo en un hombre civilizado. No obstante, pese a los innumerables éxitos que su adiestramiento alcanzó, sobre todo en los primeros meses, Itard nunca consiguió enseñar a hablar a Víctor, lo cual conformó su mayor fracaso y la fuente de sus desvelamientos hasta el punto de que en no pocas ocasiones se lamentaba de haberlo conocido, del tiempo desperdiciado y del infeliz destino que le había sido impuesto al *sauvage* al haberlo retirado de una existencia «inocente y feliz». En este sentido, el informe de Itard contrasta con la versión cinematográfica que ofrece Truffaut. Si un espectador que no conociese el informe de Itard o la historia de Víctor en general, contemplara la película tendría la impresión de que lo que ahí se está insinuando es que la educación va a acabar por cumplir su objetivo. No en vano, las últimas frases de la película las emite Itard/Truffaut en tono triunfante:

“Tu n’es plus un sauvage même si tu n’es pas encore un homme. Tu es un jeune homme extraordinaire, plein de grandes esperances. Madame Guérin, emmenez-le se reposer. Tantôt nous reprendrons les exercices.”

«Tú no eres ya un salvaje del mismo modo que todavía no eres un hombre. Eres un joven extraordinario, repleto de grandes esperanzas. Madame Guérin, llévele a descansar. Después retomaremos los ejercicios.»

Sin embargo, la película no acaba exactamente aquí, sino con un fundido a negro tipo iris que muestra a Víctor mirando con enfado al doctor Itard. Esta escena transcurre a continuación de otras que muestran como el niño salvaje, harto de la trabajosa vida que le impone el adiestramiento del médico, se escapa de la casa y desaparece durante un tiempo. No obstante, el niño acaba volviendo sobre sus pasos después de un período de vagabundeo porque, los cuidados y comodidades que le han sido dispensados durante su estancia en casa Guérin han hecho de él un ser incapaz ya de valerse por sí mismo.

Esta es la ambivalencia que transmite la película, a saber, que la educación hace de nosotros lo que somos, es decir, nos saca de una condición desgraciada y abyectamente animal, pero nos hace dependientes de la vida en sociedad. Y también que todo esto contrasta con la naturaleza humana, esencialmente ávida de libertad.

Y si ambivalente es el mensaje de la película de Truffaut, con la versión que de la misma hace el neoyorquino guionista Charlie Kaufman tenemos un ejemplo perfecto de lectura literaria canónica, que más allá de la ambivalencia implica una plurivalencia, si se me permite forzar la expresión. En esta película la referencia a los hechos reales desaparece y en su lugar la referencia implícita se dirige a una ficción literaria que no nos detendremos a comentar¹⁶. El núcleo del argumento de *Human Nature* es el mismo que en la película de Truffaut. Un individuo humano, en este caso un adulto, que se supone no ha sido criado por sus semejantes, cae en las garras de un científico obsesionado con el adiestramiento de ratas a las que trata de *enseñar* modales de mesa. Su idea es que si demostrara que las

¹⁶ Esta referencia es el relato breve de KAFKA “Informe para una academia” (Ein Bericht für eine Akademie - 1917).





ratas son capaces de aprender tales cosas, quedaría probado que los seres humanos, que se suponen superiores a las ratas en estos asuntos, también serían capaces de aprenderlos por métodos similares, con el objetivo último de hacer del mundo un lugar mejor gracias a la aplicación de la instrucción en modales de mesa a toda la población. Sin embargo, al disponer de un ejemplar humano para sus experimentos, las expectativas y el alcance de su investigación se disparan en múltiples direcciones.

La película nos narra, entre otras cosas, cómo el científico no sólo logra enseñar modales de mesa al salvaje, al que otorga el nombre de Puff, sino que consigue enseñarle a hablar y a comportarse adecuadamente en todo tipo de situaciones sociales. Allí donde Itard fracasó los modernos métodos pavloviano-conductuales de Bronfman triunfan.

La obra de Kaufman abre el planteamiento en frentes adicionales y confluyentes. Se pregunta por ejemplo, retomando las ideas de Thoreau¹⁷, por el valor de la vida salvaje, concluyendo irónicamente que, las buenas razones que puede tener un humano civilizado para huir hacia la vida salvaje, a saber, la exclusión social, son tan buenas como las que posteriormente pueda tener para volver a residir en la ciudad, a saber la satisfacción del impulso sexual. No obstante, por simplificar nos centraremos en una cuestión que atañe directamente a las consideraciones con que comenzábamos este artículo.

Itard, durante el desarrollo de su programa educativo llega a preguntarse si de algún modo habrá logrado inculcar en su educando el sentido de la justicia y para ello realiza una serie de experimentos. Truffaut, estando de acuerdo con la interpretación del médico ilustrado nos narra la conclusión afirmativa a la que llevan dichos experimentos, señalando con especial énfasis que el indicio indudable de que ese sentimiento existía en Víctor era su inclinación a rebelarse contra el trato injusto al que se le sometía en dichos experimentos. Esta lectura optimista del resultado que la educación procura al ser humano contrasta con la lectura irónica que hace Kaufman. La película del judío concluye con una escena que muestra como, pese a que el resultado en términos de civilización de la educación recibida por Puff alcanza unas cotas de éxito insospechables para Víctor, entre todos esos éxitos no hay ninguno que pueda considerarse indicio de que el hombre civilizado ha interiorizado el sentido de la justicia.

¹⁷ Véase al respecto HENRY DAVID THOREAU, *Walden*, traducción de Antonio Lastra y Javier Alcoriza, editorial Cátedra, Madrid, 2005.