

3.157



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**EL CINE COMO EXPERIENCIA DIDACTICA EN  
LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM.**

**T E S I S**  
**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:**  
**LICENCIADO EN PSICOLOGIA**  
**P R E S E N T A :**  
**OMAR TORREBLANCA NAVARRO**

MEXICO, D. F.

1986



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## INDICE

Introducción .....	1
Capítulo I. El Cine y la Enseñanza:	
Cine Educativo .....	6
Capítulo 2.	
Cine y Psicología .....	28
Capítulo 3.	
El Cine y la Enseñanza de la Psicología .....	88
Capítulo 4.	
El Cine de Espectáculo en la Facultad de Psicología .....	121
Conclusiones .....	160
Apéndice. Las películas más utilizadas por los profesores de la Facultad .....	166
Bibliografía .....	172

## INTRODUCCION

## INTRODUCCION

Para muchos psicólogos es conocido el hecho de que el cine de espectáculo puede ser utilizado pedagógicamente en la psicología. Inclusive varios profesores de la Facultad lo hacen con cierta frecuencia. Sin embargo hasta ahora no se ha propuesto un uso realmente sistemático de este tipo de cine en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología. Los profesores que se han decidido a emplearlo han tenido que hacerlo en una forma un tanto empírica o intuitiva, con lo cual se pierde una parte importante del valor didáctico que ofrece el cine.

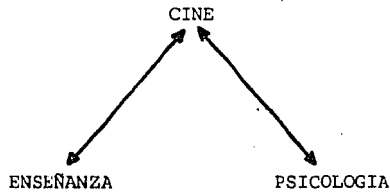
El presente trabajo de tesis pretende aportar un fundamento teórico que dé lugar a una utilización efectivamente sistemática del cine de espectáculo en la enseñanza de la psicología. En este sentido la propuesta que se desarrollará a lo largo de este estudio es tanto teórica como práctica, ya que se indicará la manera específica en que debe instrumentarse dicha experiencia didáctica dentro del contexto de la Facultad de Psicología de la UNAM.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos. En el primero se hace una revisión de las principales aportaciones y principios pedagógicos que han surgido a partir de la incorporación del cine a la educación formal. Es decir que en esa primera parte se hablará casi exclusivamente del cine educativo, puesto que el cine de espectáculo no ha recibido la misma atención dentro de las instituciones educativas. A pesar de ello es necesario conocer los hallazgos pedagógicos que se han hecho en ese campo, debido a que algunos de ellos serán retomados en nuestra propuesta.

En el segundo capítulo se estudia la relación existente entre la psicología y el cine. En este caso la inmensa mayoría de las investigaciones están referidas al cine de espectáculo, aunque también hay autores que se han abocado al cine educativo. La relación entre el cine y la psicología ha sido abordada con un especial interés en este trabajo, ya que es en esta relación donde se encuentran los ele-

mentos básicos que conforman nuestra propuesta teórico-práctica.

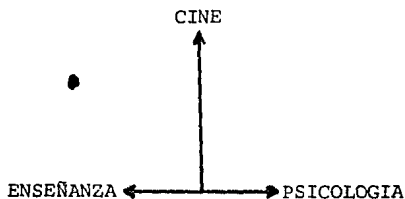
En realidad los dos primeros capítulos de esta tesis son los que sustentan la contribución que aquí pretendemos hacer. Hasta este momento la relación entre el cine y la enseñanza ha sido planteada de manera independiente y separada de la relación entre el cine y la psicología. Lo que hicimos fue investigar aquellos aspectos de una y otra área con el fin de tender un enlace teórico entre ambas áreas, de tal manera que pudiera establecerse un vínculo directo y específico entre el cine de espectáculo y la enseñanza de la psicología. En forma gráfica se puede decir que al inicio del trabajo se partió del siguiente esquema:



Es decir que hay estudios que se han centrado en el análisis de la relación entre el cine y la enseñanza, por un lado, y de la relación entre el cine y la psicología, por el otro. Pero al parecer no hay el mismo interés por investigar los tres elementos en forma integral, a excepción de los trabajos realizados por algunos psicólogos educativos (mencionados en el segundo capítulo). De cualquier forma los pocos trabajos existentes al respecto se circunscriben a determinados aspectos psicológicos que intervienen en la enseñanza por medio de películas, pero sin referirse específicamente a la enseñanza de la psicología.

Precisamente el tercer capítulo de este trabajo es un intento encaminado a cubrir este objetivo. Se trata de establecer el papel que el cine de espectáculo puede desempeñar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología. Pero específicamente se plantea que este tipo de cine, y no el educativo, es el que ofrece las mejores posibilidades pedagógicas, aunque resulte paradójico, dentro del contex-

to particular de la Facultad. La propuesta señalada en esta tercera parte del trabajo da lugar a una modificación importante en el esquema mencionado anteriormente, puesto que ahora queda así:



En esta nueva representación gráfica se pone el énfasis en la relación entre la enseñanza y la psicología, y se agrega, como un apoyo importante, el cine y sus posibilidades pedagógicas. Dicho de otra manera, el cine de espectáculo, si es bien utilizado, es un valioso apoyo para la enseñanza de la psicología, pero no hay que sobrevalorarlo, lo esencial es poder rescatar sus virtudes y, junto con otros métodos y medios, integrarlos en un objetivo fundamental: mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología.

Este es el punto clave y primordial de nuestra investigación. El estudio del cine de espectáculo en relación con la enseñanza de la psicología es importante, no tanto por el cine en sí mismo, sino porque propicia algunas modificaciones favorables dentro de la tradición práctica pedagógica. Por esa razón es que se está proponiendo un auténtico uso sistemático del cine: su empleo metódico y planeado permite obtener considerables ventajas en lo referente al aprovechamiento académico de los alumnos. Con lo cual el habitual sistema educativo basado en la lectura de los libros de texto puede verse enriquecido en forma notable.

El cuarto y último capítulo de este trabajo consiste en un estudio descriptivo que ofrece una visión general de la presencia del cine de espectáculo en la Facultad. La finalidad era tener una idea del contexto específico en el que se pretende implementar la propuesta teórico-práctica de esta tesis. Las poblaciones estudiadas fueron: profesores, pasantes y alumnos, con el propósito de garantizar cierta re-

presentatividad de la comunidad académica de la escuela. Cada uno de estos tres sectores ha tenido y tiene, en mayor o menor grado, un contacto con el cine de espectáculo dentro de la propia Facultad.

La parte central del estudio descriptivo fue una encuesta aplicada entre una muestra amplia de profesores, pues son ellos los destinatarios de la propuesta que hemos elaborado aquí. En especial nos interesó saber en qué forma han empleado el cine de espectáculo en su práctica docente y, adicionalmente, queríamos conocer si estarían dispuestos a utilizarlo en una forma realmente sistemática; además se les pidieron sugerencias con respecto a dicho tema. Es decir que la encuesta tuvo la finalidad de proporcionar, principalmente, un indicador acerca de un posible ambiente favorable, o desfavorable, hacia la aplicación concreta de nuestra propuesta.

Dentro del mismo estudio, como ya se había dicho, se incluyó a los pasantes de la carrera que han hecho trabajos relacionados con el cine. Para ello se revisaron las tesis que existen en la Facultad y que tienen como tema central algún aspecto cinematográfico.

También se incluyó la participación de los alumnos en los cine clubes estudiantiles que ha habido en la escuela. Estos datos permitieron conocer la situación concreta, en que se encuentra el cine de espectáculo en la Facultad de Psicología.

Antes de terminar esta introducción es conveniente hacer una anotación: las películas que se mencionan a lo largo del texto tienen los títulos en su idioma original entre comillas, y los títulos oficiales en español entre paréntesis, además del año de realización y el nombre del director; aunque en algunos casos no fue posible conseguir todos los datos. Hay películas que a pesar de tener las comillas no están en su idioma original sino en español, debido a que los caracteres de su alfabeto son diferentes al nuestro (por ejemplo las películas soviéticas).



CAPITULO 1.  
EL CINE Y LA ENSEÑANZA  
CINE EDUCATIVO

## EL CINE Y LA ENSEÑANZA: CINE EDUCATIVO

### Un poco de historia

La relación entre el cine y la enseñanza se remonta a los orígenes mismos del cinematógrafo. El aspecto educativo del cine estuvo presente desde el primer momento, pues su invención se dio dentro de un contexto de investigación de ciertos fenómenos que requerían ser registrados con una técnica más precisa que la simple fotografía. Estas características de divulgación del conocimiento por medio del cinematógrafo le confirió a éste un rango de instrumento pedagógico de sumo valor.

Para comprender un poco mejor el porqué el cine surgió dentro de un contexto científico - educativo es conveniente revisar brevemente algunos de los hallazgos técnicos que precedieron al cinematógrafo y que posibilitaron su aparición. El invento de la fotografía por Niepce y Daguerre en 1839 fue fundamental, pero no basta para dar cuenta de todas las necesidades científicas que el cinematógrafo vino a cubrir. Es necesario rastrear algunos otros avances técnicos que propiciaron su nacimiento.

En 1640 Athanasius Kirchner presentó una linterna mágica muy rudimentaria, es decir un instrumento que permitía proyectar sobre una pantalla las imágenes agrandadas de una figura pintada en un cristal. Esta linterna de Kirchner permitía que, por medio de un efecto óptico, los dibujos aparentemente se movieran. Un poco después Jan Evangelista Purkyně (1787-1869) y Joseph Antoine Ferdinand Plateau (1801 - 1883) se dedicaron al estudio de aspectos relacionados con la persistencia de la imagen en la retina. El primero de ellos construyó un aparato llamado kinesiskop para observar dibujos y fotografías en movimiento. Purkyně usó su invento como un instrumento netamente científico y didáctico; en 1861 presentó las imágenes animadas de un corazón latiendo. Por su parte Plateau también desarrolló varios aparatos para la proyección de imágenes en movimiento. Estos avances dieron lugar a que P. J. C. Janssen, en 1872,

inventara un revolver fotográfico, que permitía hacer tomas intervaladas (TIME LAPSE), del paso de Venus delante del Sol. Claro que to dos estos aparatos eran muy primitivos y, para quien los conozca, no parecen guardar mucha relación con el cinematógrafo. Sin embargo, la suma de estos avances técnicos fue la que permitió que, a fines del siglo XIX, el cinematógrafo se convirtiera en una realidad. Un avance notorio fue el realizado por Edward Muybridge entre 1878 y 1881. Este investigador se propuso comprobar, de manera irrefutable, una afirmación que señalaba que durante el galope de un caballo hay momentos en que ninguno de los cascos del animal toca el suelo. Lo que hizo fue colocar veinticuatro cámaras fotográficas a lo largo de la pista del hipódromo, las cuales iban siendo accionadas por el propio caballo al momento de galopar y romper unos hilos conectados a los dispositivos de las cámaras. Las fotografías resultantes fragmentaron el galope del caballo y permitieron comprobar que la afirmación era verdadera. Dentro de esta misma línea de investigación se encuentran los trabajos de Jules Etienne Marey, inventor del fusil fotográfico (1882) y del cronofotógrafo (1891), instrumentos que utilizó para sus estudios sobre la fisiología del movimiento y que le dieron la posibilidad de analizar diversas fases motoras en animales y en seres humanos.

Con Muybridge, y con Marey se cumplió la primera etapa precursora del cinematógrafo. Ambos lograron cubrir uno de los dos aspectos cinematográficos fundamentales: La descomposición fotográfica del movimiento. Ahora sólo hacía falta realizar el segundo aspecto: la síntesis del movimiento mediante la proyección sucesiva de las fotografías sobre una pantalla. Esto lo consiguió, aunque rudimentariamente, Charles-Emil Reynaud en 1888 al perfeccionar el "zoótropo" (una especie de banda con imágenes dibujadas sobre un cartón, que son el antecedente de los dibujos animados). Reynaud proyectó sus imágenes, por reflexión, sobre una pantalla utilizando un aparato llamado "praxinoscopio" (que constaba de un tambor de espejos para reflejar la imagen). De esta forma el nacimiento del cinematógrafo

se hallaba ya muy cerca. (Tosi, V, 1981, p.6-7; Schickel, R, 1970, p. 12-13; Sadoul, G., 1983, p. 5-15; Gubern, R., 1973, p. 29-30)

El nacimiento oficial del cinematógrafo está fechado el 18 de diciembre de 1895, día que se celebró la primera proyección pública, a cargo de Louis y Augusto Lumière, sus inventores, en el salón Indien de París. A pesar de las exitosas proyecciones cinematográficas el propio Louis Lumière consideró que éste no pasaría de ser "una curiosidad científica" únicamente (Tosi, V., 1981, p. 8-9), lo cual confirma que en un inicio el cinematógrafo tenía un carácter primordial técnico-científico.

Este origen científico del cinematógrafo fue cuestionado por un gran crítico de cine francés. Según él los hallazgos técnicos que dieron lugar a su aparición no deben ser considerados como la causa que produjo el invento. Da a entender que esos mismos descubrimientos técnicos son el resultado de una idea que los concibió anteriormente. Según sus propias palabras:

"Sería, por tanto, trastocar, al menos desde el punto de vista psicológico, el orden concreto de la causalidad si colocáramos los descubrimientos científicos o las técnicas industriales -que tendrían una importancia tan grande en el desarrollo del cine- en el principio de su invención" (Bazin, A; 1966, p. 26).

A pesar de opiniones como la anterior se puede decir, en términos generales, que el origen científico del cine está aceptado por los estudiosos del cine. Es incuestionable que, como dice Remo Pagliarini (1), el cine fue científico antes que espectáculo, ya que nació de las exigencias científicas del momento; además de que sus características originales fueron precisamente las de un

(1) Pagliarini, R. "El cine y el aprendizaje" en Riforma della Scuola, Italia: Editori Riuniti, enero 1979, año 25.

(Citado por Aguilar, A., 1981, p. 248-265; Traducción de Enrique Sandoval).

instrumento de investigación y enseñanza.

Estas posibilidades educativas del nuevo invento no pasaron de sapercibidas para otro de sus principales precursores: Thomas Alva Edison, quien afirmó que "las películas podrían utilizarse para enseñar a grupos numerosos" (Cortés, F, 1972, p. 330). Edison no se equivocó y el tiempo le daría la razón muy pronto.

Esta pequeña revisión de los antecedentes del cinematógrafo in dica que éste surgió dentro de un contexto evidentemente científico, ya que la finalidad básica de casi todos los aparatos mencionados era mostrar, de manera fehaciente, la existencia de fenómenos relacionados con la percepción del ojo humano. En este sentido, dichos aparatos, así como el propio cinematógrafo, cumplieron la función de documentar y divulgar dichos fenómenos. Es por eso que, desde su origen, el cinematógrafo vino a desempeñar un papel fundamentalmente ligado a aspectos didácticos.

Esta afirmación queda plenamente comprobada por los siguientes hechos registrados en diversos periódicos mexicanos de esa época: en el año de 1898, en marzo, el astrónomo francés Camilo Flammarion retrató las constelaciones mediante un sistema que las fotografiaba a intervalos regulares; una vez proyectado el filme, se apreció el movimiento de ellas, consecuencia de la rotación de la tierra. (1)

En noviembre de ese mismo año se dio la noticia de que el doctor M. Doyen, también francés, había presentado una película en el Congreso de la Asociación Médica Británica; el filme mostraba las fases de una intervención quirúrgica, lo que abría "una nueva vía a los educadores de la juventud" (2)

(1) "La cinematografía del cielo", en El Mundo, 5 de abril, 1898, p. 2.

(Citado por Reyes, A. de los, 1984, p. 193-194)

(2) "El cinematógrafo y la cirugía", en El Universal, 30 de noviembre, 1898, p. 2.

(Citado por Reyes, A. de los, 1984, p. 194).

Unos días después se dice que otro doctor filmó a "atávicos", alcohólicos y epilépticos para registrar sus movimientos, con la finalidad de proyectárselos a sus alumnos para que aprendieran a diagnosticar a sus pacientes. (1)

Ya en el año de 1899 se habla de películas que captaban el crecimiento de neoplasmas, permitiendo ver en poco tiempo un proceso que duraba horas. El periódico agrega que el cinematógrafo bien podría sustituir a los pacientes que alquilaban las escuelas de medicina -los tenían pensionados para ver los síntomas de sus enfermedades raras o crónicas-, además de que las películas podían conservarse permanentemente y enviarse a todas partes del mundo con el objeto de ilustrar e instruir. (2)

El cine pedagógico no se restringía únicamente a los aspectos científicos, pues en 1900 se informó que un profesor de artes gráficas filmó a un artesano mientras hacía su trabajo y después proyectó la película a sus alumnos en diversas ocasiones. (3)

#### El cinematógrafo sufre una transformación

Como ya hemos visto el comentario hecho por Edison no fue el único que auguraba un porvenir científico para el cinematógrafo. Sin embargo hubo un hecho que vino a modificar completamente el panorama: las películas de espectáculo. Edgar Morin señala que a

(1) "El cinematógrafo y la cirugía", en El Mundo, 2 de diciembre, 1898, p. 1

(Citado por Reyes, A. de los, 1984, p. 194).

(2) "Utilidad del cinematógrafo en la medicina y la cirugía", en Diario de Jalisco, 5 de enero, 1899, p. 2.

(Citado por Reyes, A. de los, 1984, p. 194-195).

(3) "Conversaciones científicas", en El Mundo (Ilustrado), 11 de marzo, 1900, p. 3.

(Citado por Reyes, A. de los, 1984, p. 195).

partir de ese momento el cinematógrafo se convirtió en cine: "El cinematógrafo hubiera podido realizar inmensas posibilidades prácticas (técnicas o científicas). Pero el impulso del cine -es decir de la película -espectáculo- ha atrofiado estos desarrollos que hubieran parecido naturales" (Morin, E, 1972, p. 13). Los hermanos Lumière y sus seguidores hacían películas que intentaban ser un reflejo lo más apegado a la realidad (por ejemplo las ACTUALIDADES, que eran noticiarios filmados). Pero apareció entonces George Méliès, quien introdujo la "irrealidad" en las películas: la fantasía y el ilusionismo se convirtieron en la parte central de sus realizaciones. Méliès enriqueció la técnica cinematográfica, fue el primero en hacer "películas de argumento" y, además, fue el primer exponente de la Mise en Scène (puesta en escena: la representación teatral en el cine). Con Méliès se delineó el destino de lo que sería el nuevo arte del siglo XX (Michel, M., 1982, p. 4-6; Morin, E., 1972, p. 58-100)

#### El cine documental-didáctico

A pesar del impacto causado por las películas de espectáculo se siguieron realizando películas documentales en varios países. El cine documental vino a cumplir una función informativo-didáctica para los amplios públicos que asistían a las proyecciones.

En el caso de México se hicieron varias películas desde 1896 a 1915 (primera etapa mudá del cine mexicano) que tenían la finalidad de dar a conocer la realidad nacional: "las películas tenían un prurito de objetividad; había en los autores un deseo de apegarse a la realidad, haciendo el montaje en un riguroso orden geográfico y cronológico" (Reyes, A. de los, 1983, p. 5). Este tipo de películas pueden ser consideradas como un intento, aunque sin duda no consciente, de preservar la esencia original y educativa del cinematógrafo. En todo caso no está por demás dejar claro que el cine documental didáctico no nació como subproducto de la producción cinematográfica comercial (Tosi, V., 1981, p. 24). El cine documental-didáctico sirvió como enlace para el surgimiento del cine propiamente

educativo.

### El cine educativo

En México el uso de películas con fines puramente educativos, es decir que eran exhibidas en el aula escolar, se remonta hasta el año de 1900. Aurelio de los Reyes, uno de los estudiosos de los orígenes del cine nacional, realizó una muy completa, e interesante, investigación documental que nos permite conocer mejor el incipiente uso del cine educativo en nuestro país. He aquí uno de los valiosos hallazgos hemerográficos de ese autor:

En marzo de 1900 se anuncia la apertura de un salón de conferencias ilustradas en la Escuela Nacional Preparatoria y se habla de que las clases de historia serán apoyadas con vista cinematográficas, en las que se verían los eventos" ... más culminantes de todas las épocas históricas, haciendo el profesor las correspondientes explicaciones" (1)

Un poco después, en mayo, se informó que, para julio quedarían instalados proyectores cinematográficos en todas las escuelas primarias. (2)

Al margen de lo desproporcionado de esta última pretensión, el hecho es una muestra del especial interés educativo que despertaron las películas documentales. Lo anterior puede ser considerado como un indicador de que existía un clima favorable para la realización de películas especialmente diseñadas para el aula escolar.

Una de las primeras experiencias de ese tipo, realizando cine con propósitos educativos, fue llevada a cabo en Estados Unidos en

(1) "Información" en La Voz de México, 30 de marzo, 1900, p. 2  
(Citado por Reyes, A. de los, 1984, p. 193).

(2) "Mesa revuelta", en El Universal, 4 de mayo, 1900, p. 2  
(Citado por Reyes, A. de los, 1984, p. 193).



la Universidad de Yale en 1922 (Cortés, F., 1972, p. 335). Poco a poco el cine elaborado con fines educativos se fue consolidando en varios países y, al igual que el cine científico, obtuvo su reconocimiento como instrumento valioso dentro de la enseñanza. Un ejemplo en nuestro país es el que, en 1931, el primer cine club que hubo en México, filial de la Film-Society de Londres y de la Ligue de Cine-Clubes de París, tenía entre sus principales funciones la "Implantación del cinema educativo, con especial cuidado en la exhibición sigtemática de películas científicas" (González Casanova, M., 1961, p. 11).

Para abril de 1934 el nivel alcanzado por el cine educativo, tanto en producción como distribución, permitió celebrar en Roma el primer Congreso Internacional de Cinematografía Educativa, al cual asistió una delegación mexicana. Ahí se discutió el papel que correspondía jugar al maestro dentro del nuevo panorama educativo: Se reconoció la importancia de que el personal docente estuviera capacitado en el uso didáctico del cine. La resolución adoptada en ese congreso fue la siguiente: "Todos los maestros elementales y secundarios deben recibir, en la escuela que les prepara para la enseñanza, o en los cursos especiales, una preparación técnica, psicológica y didáctica para aprender el uso del aparato y el empleo del filme de enseñanza" (Moreno, R., y López, M. L., 1962, p. 319-320).

#### El cine educativo y los medios audiovisuales.

El cine educativo no fue el único medio que se incorporó a la enseñanza escolar, hubo otros que también fueron adoptados para cubrir las necesidades de la pedagogía. Un poco antes de la Segunda Guerra Mundial, en los años treintas, surgió el término medios audiovisuales en Estados Unidos y se refería a las técnicas que combinaban sonidos y/o imágenes dentro de un mensaje con fines didácticos (1).

(1) Gourevitch, J.P. Clefs pour l'audiovisuel  
París: Pierre Seghers Editeur, 1974  
(Citado por Flichy, P., 1982, p. 9-10)

Así el cine educativo quedó clasificado como un medio audiovisual por excelencia (la distinción entre "medios audiovisuales" y "medios masivos de comunicación" fue hecha posteriormente, siendo estos últimos los encargados de difundir ampliamente el entretenimiento, la publicidad, la propaganda, la información y la cultura en general). (Goded, J., 1979, p. 46)

El auge de los medios audiovisuales no se circunscribió únicamente al ámbito escolar. Inclusive podría sospecharse que el impulso que recibieron estos medios provino de otros tipos de necesidades: durante la Segunda Guerra Mundial el cine educativo fue ampliamente utilizado con fines motivacionales, propagandísticos y de condicionamiento por los ingleses y los norteamericanos. El cine educativo demostró su eficacia para instruir a los reclutas en una serie de conocimientos básicos militares y logró resolver el problema de adiestrar a miles de soldados en un mínimo de tiempo. El éxito obtenido en este campo hizo que el cine educativo fuera requerido también por las grandes empresas, las cuales tenían la necesidad de contar con técnicas especiales que les facilitaran la capacitación profesional, en grandes cantidades, de obreros y empleados. (Cortés, F., 1972, p. 330; Goded, J., 1979, p. 47; Torres, M., 1981, p. 107). Con estas experiencias el cine educativo, al igual que otros medios audiovisuales, quedó definitivamente incorporado como una técnica poderosa dentro de la enseñanza en general.

#### El cine educativo y la enseñanza audiovisual.

El uso del término "medios audiovisuales" dio lugar a un nuevo concepto dentro de la pedagogía: el de la "enseñanza audiovisual". Con el cual se puso de manifiesto que la pedagogía se modernizaba y echaba mano de los avances científico-técnicos que pudieran servirle. En nuestro país la enseñanza audiovisual comenzó a usarse en forma sistemática a partir del mes de noviembre de 1947, cuando se celebró aquí la II Conferencia General de la UNESCO y en la que fue aprobado el informe que presentó la delegación mexicana llamado "La enseñanza audiovisual, fines y

organización internacional" (Moreno, R., y López, M.L., 1962, p. 346-347). Para ese entonces el cine educativo ya estaba plenamente aceptado dentro del recinto escolar, aunque era utilizado muchas veces de manera empírica, sin un conocimiento real de sus verdaderos alcances y potencialidades.

Una de las pruebas definitivas de la eficacia del cine educativo dentro de una institución escolar fue la que se realizó en el año de 1964. Las compañías Bell & Howell y la Enciclopedia Británica llevaron a cabo una investigación con doscientos veinte maestros y más de cinco mil alumnos en Estados Unidos. Además de las películas se emplearon otros materiales audiovisuales dentro de las aulas y las bibliotecas escolares. Los resultados indicaron que las películas:

1.- Permiten al maestro capitalizar el momento propicio para la enseñanza cuando el estudiante capta una idea antes desconocida para él.

2.- Ayudan a los maestros a comunicar a sus alumnos ideas complejas de manera más efectiva y les permite enseñar, en mejor forma, nuevos temas.

3.- Proporcionan a los estudiantes nuevos puntos de vista para el entendimiento y la comprensión del tema enseñado.

4.- Instan a los estudiantes de comprensión más lenta a avanzar más de prisa en sus estudios.

Además de estos resultados generales la investigación recabó algunas opiniones de los profesores acerca de las películas. Ellos dijeron que éstas:

a) Avivan la imaginación, y cuando la imaginación se estimula las ideas surgen como por encanto. La enseñanza se vuelve dinámica.

b) Permiten abordar temas sobre los que antes no se habían da-

do clases por no haber materiales disponibles adecuados y aceptables.

c) Aumentan de modo general la información a los estudiantes so  
bre un tema dado.

ch) Aumentan el vocabulario, y al término de la clase hay menos  
fatiga por el estudio.

d) Permiten presentar e ilustrar varios conceptos simultáneamen  
te.

e) Ayudan a los alumnos a aprender inductivamente, para que lle  
guen a la solución de problemas por su propio razonamiento.

f) La discusión posterior incita a buscar más información en  
los libros y esto facilita y aumenta el aprendizaje (Gomezjara, F.A.  
y Dios. D. S. de, 1981, p. 68-71)

Esta y otras investigaciones demostraron de manera fidedigna  
que el cine educativo podría convertirse en una herramienta de sumo  
valor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además estos es  
tudios dieron lugar a un mejor aprovechamiento de las posibilidades  
didácticas tanto del cine como de los medios audiovisuales en gene-  
ral. La utilización empírica e intuitiva de estos medios fue supera  
da por un uso sistemático y metódico dentro de la enseñanza. Inclu-  
sive la UNESCO, en su conferencia de Teherán en septiembre de 1965,  
recomendó ampliamente la utilización masiva de los medios audiovi-  
suales para acelerar el aprendizaje en los escolares (Goded, J.,  
1979, p. 47). Los avances logrados en la sistematización de la ense-  
ñanza audiovisual crearon una nueva especialidad en el área de la  
educación: la tecnología educativa.

La tecnología educativa es la especialidad pedagógica encarga-  
da de aprovechar las ventajas que los objetos tecnológicos (el cine,  
la televisión, la radio, las computadoras, etc.) brindan para las  
labores educativas. Pero además la tecnología educativa no se limi  
ta a este simple aprovechamiento de los medios tecnológicos, sino  
que su práctica requiere un trabajo de investigación básica en la  
enseñanza y el aprendizaje (Moreno, E.: 1985, p. 19) En la actuali

dad la tecnología educativa brinda un marco de referencia muy apropiado para el estudio del cine en un contexto educativo. (Este aspecto será desarrollado y analizado en el tercer capítulo de este trabajo).

#### Los medios audiovisuales vs. la "enseñanza tradicional"

La introducción del cine, y de los medios audiovisuales en general, dentro de la enseñanza, planteó la posibilidad de reconsiderar el papel del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (ya se había mencionado, por ejemplo, que se vio la necesidad de que los maestros recibieran una capacitación en el uso de la técnica audiovisual). Sin embargo la respuesta no fue del todo favorable, ya que muchos profesores mostraron desconfianza con respecto al uso de los medios audiovisuales. Algunos se consideraron "desplazados" y sintieron que su función podría reducirse a la de "maestro de ceremonias" y operador técnico de los aparatos (Ball, R; 1972, p. 87).

En el fondo, la polémica suscitada por los medios audiovisuales tuvo su origen en el hecho de que la utilización de estos medios implicó dar un giro a la "pedagogía tradicional" basada en el libro de texto.

Esta concepción, que enfrenta a los medios audiovisuales con los medios impresos, es errónea. El material impreso (folletos, revistas, libros, etc.) ha sido, y seguirá siendo por un buen tiempo, la base del conocimiento escolar. Los medios audiovisuales cumplen la función de apoyar y reforzar la lectura de los textos (recuérdese que esta fue una de las conclusiones que se obtuvieron en la investigación sobre cine educativo realizada en 1964 en Estados Unidos). Aunque es cierto que los audiovisuales superan algunas limitaciones del material impreso -que sólo transmite ideas visualmente- y del mismo profesor-que se basa principalmente en el aspecto auditivo para dar su clase- (Torres, M; 1981, p. 106), también es cierto que estos medios no pueden convertirse en sustitutos de los textos escritos, mucho menos de los profesores. Los medios audiovisuales deben ser entendidos como un apoyo, un auxiliar para el

maestro en la enseñanza.

El cine y el libro son un complemento magnífico dentro de la enseñanza. El primero permite la posibilidad de aprender por medio de una cierta repercusión afectiva (aunque no es su única característica), mientras que el segundo lo hace a través de un efecto más intelectual:

"La superioridad del cine sobre el libro se basa en su mayor posibilidad de claridad y en su mayor riqueza de contenido humano. La superioridad del libro sobre el cine estriba en que es un instrumento indispensable para la reflexión, exige un cierto detenimiento de tiempo y cierta marcha atrás, que no permite la fluidez de la audición" (Ayfre, A., 1963, p. 39-68).

#### La capacitación de profesores en la técnica audiovisual

Los medios audiovisuales pueden perder todo su provecho si sólo son utilizados de manera empírica, artesanal, intuitiva o improvisada. Se requiere que haya una sistematización de éstos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacitación de profesores en la técnica audiovisual es uno de los aspectos fundamentales de esta sistematización. Es indiscutible que el profesor debe, en primer lugar, conocer la naturaleza, las características y los mecanismos del fenómeno audiovisual, antes de poder llegar a hacer uso de los mensajes audiovisuales (Goded, J; 1979, p. 35)

Con base en la opinión de diversos especialistas, y de distintas instituciones de educación formal, se ha elaborado una lista de los requisitos y principios generales que un profesor debe cumplir para utilizar adecuadamente la técnica audiovisual:

a) El profesor debe conocer y comprender:

- 1.- Los factores psicológicos y filosóficos que determinan el uso de materiales audiovisuales y equipo en el salón de clases.
- 2.- Algunos resultados de investigaciones, pretéritas y

presentes, en el campo de estudio tratado y sus conexiones con la instrucción.

- 3.- Los tipos de materiales audiovisuales utilizados en su área de interés y su valor potencialmente educativo.
  - 4.- La fuente de materiales y equipo a nivel local, nacional e internacional.
  - 5.- La naturaleza de los tipos comunes de materiales audiovisuales y equipo; incluyendo los valores educativos y las limitaciones de cada uno.
  - 6.- Los métodos de obtención, conservación y clasificación y mantenimiento de las diversas clases de materiales y equipo.
  - 7.- Los principios de la enseñanza que afectan la selección y uso de estos materiales.
  - 8.- Los procesos implícitos de la producción de algunos de los más simples materiales.
  - 9.- Los servicios de un Departamento de Educación Audiovisual, las mejores formas de usar este servicio y la responsabilidad de cooperar con ese departamento.
  - 10.- Los principios y procedimientos para organizar un servicio de educación audiovisual en una sola escuela o en una zona escolar.
  - 11.- El desarrollo de la educación visual en relación con las corrientes y las prácticas modernas en este campo.
- b) El profesor debe conocer y adquirir la habilidad para:
- 1.- Appreciar el valor educativo, la calidad técnica, y el aspecto comercial de los materiales audiovisuales.
  - 2.- Seleccionar los materiales auxiliares para satisfacer las necesidades de los alumnos y los propósitos de la educación.
  - 3.- Evaluar la efectividad en el uso de estos materiales en la enseñanza. Así como la capacidad para modificar y mejorar las futuras prácticas educativas con base en dicha evaluación.
  - 4.- Instalar y operar varias clases de equipo, de tal forma que él mismo pueda realizar algunos servicios simples de mante-

nimiento del equipo (p. ej. cambiar una lámpara).

- 5.- Proporcionar y disponer de las mejores condiciones físicas posibles para el uso de los materiales audiovisuales (Moreno, R. y López, M.C.; 1962, p. 342-344).

Los requisitos señalados en esta lista pueden parecer excesivos y difícilmente abarcables en la realidad, pero hay que tomar en cuenta que representan las condiciones ideales que se requerirían para utilizar los mensajes audiovisuales dentro de la escuela. Es decir que la utilidad de dicha lista radica en que se menciona aquellos aspectos generales que deben ser considerados en la elaboración y difusión de un mensaje audiovisual dentro de una institución educativa.

En un nivel más realista se podrían plantear seis puntos fundamentales que el profesor siempre debe tener presentes cuando haga uso de los medios audiovisuales. Los mensajes audiovisuales deben:

- 1.- Estar insertos en un contexto educativo particular.
- 2.- Responder a objetivos precisos de observación, información, creación, analogía, discurso y narración.
- 3.- Estar destinados a públicos determinados.
- 4.- Corresponder a situaciones concretas de recepción.
- 5.- Estar inscritos en un conjunto de actividades que se desprenden de un sistema.
- 6.- Ser susceptibles de evaluación, tanto del aprendizaje como de la estructura de los propios mensajes (Goded, J; 1979, p. 39).

Estos seis aspectos del manejo del mensaje audiovisual también requieren una buena preparación y un esfuerzo por parte del profesor. De otra manera no es posible obtener el máximo beneficio pedagógico que brindan estos medios. El aprovechamiento óptimo de los medios educativos audiovisuales sólo es posible si se toman en cuenta estos puntos fundamentales de la técnica audiovisual.

Si los medios audiovisuales son utilizados de manera idónea los



resultados pueden ser los siguientes:

- a) Formar hábitos lícitos para la existencia y lograr la educación integral y armónica del educando.
- b) Proporcionar las ventajas de que goza la enseñanza activa: que el educando aprenda haciendo.
- c) Conducir al alumno hacia el uso de los objetos reales o seres vivientes por medio de la visualización de las explicaciones.
- ch) Desechar todo lo que sean definiciones, memorizaciones, reglas y lecturas excesivas que conduzcan a la rutina y a la enseñanza libresca.
- d) Cultivar y desarrollar los sentidos del alumno, utilizando todos los materiales que tiendan a ese fin, (Cortés, F; 1972, p. 20).

#### Alcances y limitaciones del cine educativo

Dentro de este panorama general de las posibilidades educativas de los medios audiovisuales es necesario, ahora, considerar el papel que el cine educativo, en específico, puede desempeñar en el contexto escolar.

En primer lugar se debe ubicar el lugar que el cine educativo ocupa dentro del conjunto de los medios audiovisuales. Esta ubicación no significa que tenga que hablarse de que el cine es "mejor" o "más completo" que tal o cual medio audiovisual. En realidad ningún medio audiovisual es universalmente superior a los otros, puesto que ninguno de ellos puede, por sí mismo, cubrir todos los objetivos y servir para todos los estudiantes. Cada uno de los medios tiene su importancia de acuerdo al tipo de información que se pretende proporcionar al alumno. Es así que, por ejemplo, el uso de diapositivas puede resultar superior en un momento dado al uso del cine. Sin embargo es innegable que tanto el cine como la televisión, junto con el actual auge de las máquinas de enseñanza, son los medios que más impacto han causado al interior de las técnicas de la pedagogía moderna.

El cine educativo debe ser apreciado en su justo valor; no se trata de sobrevalorarlo pero tampoco de minimizarlo. El profesor debe saber elegir el medio educativo audiovisual más adecuado para su clase. La elección puede estar determinada por los siguientes cinco puntos básicos:

- 1) El objetivo de aprendizaje que se desea alcanzar (su nivel taxonómico y el tipo de conducta -psicomotriz, afectiva o cognoscitiva- que se pretende lograr).
- 2) El tipo de mensaje que se desea transmitir.
- 3) La relación costo - beneficio.
- 4) El tipo de población al que va dirigido.
- 5) Las condiciones físicas del ambiente o lugar de exhibición (Taller de Selección de Medios Audiovisuales; 1984; p. 29-30; Taller de Desarrollo de Materiales Audiovisuales, 1980, p. 23-26).

A continuación se mencionan algunas de las principales ventajas y desventajas que se han observado en la utilización del cine educativo. El profesor interesado en hacer uso del cine educativo debe conocer estas características, y debe relacionarlas con todos aquellos aspectos, mencionados a lo largo de este capítulo, que tienen que ver con la técnica audiovisual y el manejo del mensaje audiovisual.

#### Ventajas del cine educativo:

- Atrae la atención y crea interés del educando.
- Promueve el entendimiento de concepciones abstractas.
- Al comprimir el tiempo, puede dar una idea secuencial y completa de los sucesos.
- Permiten el aprendizaje con economía de tiempo y de energía.
- Excitan la imaginación facilitando el aprendizaje.
- Estimulan la lectura.

- Permiten presentar una gran cantidad de contenidos temáticos.
- La música que acompaña a la película, cuando es adecuada, acentúa parte del contenido logrando un impacto emocional idóneo para el aprendizaje.
- Es un vehículo que permite que el alumno participe en actividades u observe objetos que son de difícil acceso.
- Permite la enseñanza por medio de escenas y objetos verdaderos, tal como son.
- Aun los alumnos más atrasados en la clase pueden captar los argumentos e ideas de las películas.
- Facilitan la elocución de los alumnos, ya sea discutiendo o simplemente relatando la película.
- En términos generales el cine dispone de una serie de técnicas que permiten perfeccionar la visión humana: capta movimientos demasiados rápidos o demasiados lentos para el ojo humano; registra experiencias que se observan muy rara vez; permite escuchar sonidos que de otra manera resultan inaccesibles; además por medio del cine se pueden hacer visibles los objetos tanto microscópicos como los de tamaño descomunal (Cortés, F., 1972, p. 330-346; Taller de Selección de Medios Audiovisuales, 1984, p. 27-28).

#### Desventajas del cine educativo:

- Es unidireccional.
- No tiene el carácter de instantaneidad.
- Se pueden adquirir conceptos falsos sobre las cosas si no se toman las precauciones propias del caso.
- Es difícil adquirir una película que realmente se adapte al tema que se quiere enseñar.
- La gran mayoría de las películas son extranjeras y por lo tanto están fuera de aplicación respecto de los programas que rigen nuestra enseñanza.
- Existe el riesgo de un uso inadecuado por parte del profesor en los siguientes casos: exhibir películas porque "es más fácil

cil"; intentar seducir a sus alumnos con la finalidad de reafirmar su autoridad y autoestima; querer ejecutar aquello que los colegas no hacen y que proporciona, por lo tanto, cierta distinción (Ball, R; 1972, p. 79; Cortés, F; 1972, p. 331; Taller de Selección de Medios Audiovisuales, 1984, p. 28).

### Los formatos de cine educativo

La palabra formato se refiere al ancho de la película y es necesario conocerlo porque es el que determina qué tipo de proyector se debe usar. En la actualidad existen los formatos de 8, 16, 35 y 70 milímetros.

No todos estos formatos se utilizan habitualmente en el cine educativo. Las películas de 35 y de 70 mm. de ancho son las que comúnmente se emplean en las salas cinematográficas públicas; es decir que son formatos propios del cine de espectáculo. La película de 35 mm. fue desarrollada en los Estados Unidos en 1899 y hasta la fecha sigue siendo considerada como la estándar. La película de 70 mm. es utilizada en algunas producciones especiales que requieren una pantalla aún más ancha que las comunes, por lo que su calidad de imagen y sonido es superior a la de 35 mm. pero, tal vez por cuestiones comerciales, todavía no se impone su uso generalizado.

El cine educativo utiliza primordialmente el formato de 16 mm, el cual fue desarrollado en 1930, y sus características principales, en comparación con los formatos grandes, son: utiliza una película no inflamable, el proyector consume poca electricidad, éste se instala sin esfuerzo y sin peligro para el público, permite proyecciones en lugares no diseñados especialmente para ello. Por estas razones el cine de 16 mm. rápidamente fue adoptado por las instituciones de enseñanza. Este formato se emplea tanto para la investigación (cine científico) como para la formación de alumnos.

El cine de 8 mm. es el que utiliza el aficionado para filmaciones de tipo hogareño. Es decir que se trata del típico cine casero o familiar. Con este formato se pueden lograr buenas proyecciones sobre una pantalla de un metro o dos ante un grupo reducido. Debido a estas características también ha sido utilizado en las instituciones educativas; es un formato que se puede proyectar sin dificultades en un aula escolar no muy grande. Su principal limitación es que carece de sonido.

Este defecto fue superado por la aparición del cine de super 8 mm., el cual tiene el mismo ancho, pero difiere en el tamaño de sus Sprockets (orificios donde se insertan los dientes que hacen correr la película) y, precisamente, en el hecho de contar con una banda de sonido. Este formato super 8 es indiscutiblemente superior al de 8 mm.

Estos son los formatos que imperan en prácticamente todo el mundo. La enseñanza se ha valido especialmente de los formatos reducidos, 16 mm. sobre todo, para elaborar y presentar sus mensajes educativos (Sadoul, G., 1981, p. 177-179, 182, 215; Cortés, F; 1972, p. 333; Taller de Desarrollo de Materiales Audiovisuales, 1980, p. 46-48).

#### Clasificación del cine educativo.

De acuerdo con su finalidad el cine educativo puede ser agrupado en tres grandes áreas:

1) Películas para la clase.

Es el cine típicamente escolar que se utiliza para apoyar algunos puntos del plan de estudios de la institución.

2) Películas industriales.

Es el cine cuyos propósitos pedagógicos están dirigidos a los trabajadores o empleados de algún organismo laboral. Es el caso de las películas que se emplean en la psicología del trabajo: capacitación, supervisión, motivación, publicidad, etc.

### 3) Películas científicas.

Es el denominado cine científico cuya principal función es la descripción, la documentación y la demostración empírica de un fenómeno. En otras palabras este tipo de cine es el que proporciona valiosa información acerca de múltiples fenómenos que ocurren en la naturaleza y en la sociedad. (Gomezjara, F.A, y Dios. D.S. de, 1981, p. 67-81; Tosi, V., 1981, p. 8).

**CAPITULO 2.**  
**CINE Y PSICOLOGIA**

## CINE Y PSICOLOGIA

### La psicología se interesa por el cine

Como ya se dijo en el primer capítulo de este trabajo, el nacimiento del cinematógrafo vino a responder a una serie de exigencias científicas que imperaban a fines del siglo XIX. Por eso no resulta extraño saber que, desde sus orígenes, despertó el interés de diversas disciplinas científicas que consideraron posible hacer uso del nuevo instrumento. Es difícil decir quién fue el primer psicólogo que se fijó en el cinematógrafo como un fenómeno digno de estudio o de empleo dentro de la psicología. Aunque hay razones para pensar que este interés, de la psicología en el cine, surgió casi en los inicios mismos de la actividad cinematográfica.

Un ejemplo que demuestra la temprana relación entre la psicología y el cine nos lo da un hecho ocurrido en 1908. Ese año el neurólogo italiano Camilo Negro presentó una película llamada "La neuropatología". La crónica de presentación decía "El Prof. Negro quiere con pensamiento genial aplicar el cinematógrafo a la enseñanza de las enfermedades neuropáticas para dar a los estudiantes, de la pequeña universidad donde enseña, el material clínico viviente, con resumen de tipos de casos cinematográficos" (Tosi, V; 1981, p. 10).

Tal vez parezca erróneo mencionar un ejemplo proveniente de la neurología cuando lo que se pretende es buscar una vinculación temprana entre psicología y cine. Sin embargo hay que ubicarse en esa época, finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y aceptar que en ese momento la relación entre la neurología y la psicología era muy estrecha. Sobre todo hay que recordar que para ese entonces algunos neurólogos habían dejado de preocuparse únicamente por los factores orgánicos y daban ya una considerable importancia a los aspectos psicológicos. Un ejemplo realmente notable es el de Sigmund Freud, quien proveniente de la neurología ingresó a la psicología y se convirtió, al crear el psicoanálisis, en una de sus figuras más sobresalientes.



La muestra de que el ejemplo mencionado no es casual ni arbitrario lo tenemos en la actual psicología clínica, la cual también continúa empleando el cine para "estudios de caso". Debido a esta íntima relación entre la psicología, la psiquiatría, y el psicoanálisis, en este capítulo vamos a considerar a estas últimas disciplinas como parte de la psicología, aunque eso no implica que desconozcamos que su nivel de análisis es diferente. Algo similar podría decirse de la psicología educativa y su conexión con la pedagogía, o de la psicología social con la sociología, etc. Todo esto es una clara prueba de que, en realidad, la psicología es interdisciplinaria y tal vez este sea el motivo por el cual el cine nos puede proporcionar, a los psicólogos, una riqueza de información muy poco frecuente en otras disciplinas.

No está por demás una última aclaración antes de adentrarnos en el tema de este capítulo. Hasta este momento hemos considerado únicamente la existencia del cine educativo, aunque ya se mencionó que, a partir de Méliès, hizo su aparición el cine de espectáculo. A lo largo de este capítulo nos vamos a referir a los dos tipos de cine, tanto el educativo como el de espectáculo, ya que ambos están relacionados con la psicología. Es posible, no obstante, que haya más referencias al cine de espectáculo, pues es éste el que más ha llamado la atención no sólo de la psicología sino de otras disciplinas también. Con respecto al cine educativo, la psicología se ha interesado casi exclusivamente en sus características como medio u objeto de investigación (1) y no tanto en sus aspectos didácticos en sí.

A continuación se mencionarán a algunos de los más destacados psicólogos que se han interesado en estudiar el fenómeno cinematográfico desde sus diferentes perspectivas teóricas.

(1) Véase la clasificación del cine educativo en el primer capítulo de este trabajo.

Henri Wallon (1) ha escrito artículos acerca del cine y su relación con diversos aspectos psicológicos. En uno de ellos llamado "El cine y el niño" aborda algunas de las dificultades que el cine debe superar para poder ser accesible al niño según la etapa de desarrollo en que se encuentra. Las películas educativas deben considerar el nivel del pensamiento infantil así como el animismo, el sincretismo y la utilización del espacio y del tiempo propios del niño. Por ejemplo el niño de guardería, de 3 a 6 años, carece de objetividad, por lo que percibirá, a menudo, sólo los aspectos de la película que le evoquen recuerdos puramente personales, que a un adulto le pueden parecer absurdos e incoherentes. Por su parte el niño de 7 a 12 años, está en un período de objetividad creciente, sin embargo aún no entiende la totalidad de los cambios que se presentan en una película. En la pubertad la base perceptual es igual a la del adulto, pero se busca en la película una respuesta a las preguntas que le sugieren sus deseos y nuevas necesidades. Las observaciones de Wallon están encaminadas a proporcionar un contexto teórico, dentro de la psicología, que sirva de base para la elaboración de películas que favorezcan el desarrollo infantil.

René Zazzo (2) tiene, entre otros estudios, acerca del tema, uno titulado "Nivel mental y comprensión del cine" en el que rebate la comparación que frecuentemente se hace entre el lenguaje cinematográfico y el pensamiento sincrético del niño, puesto que una cosa son los efectos de simultaneidad, de ubicuidad, de desarticulación, de inversiones cronológicas, etc. (que son denominados "contamina-

(1) Wallon, H. "El cine y el niño", en Revue Internationale de Filmologie, No. 2, 1951, Francia.  
(Traducido y citado por Aguilar, G., 1981, p. 217-232)

(2) Zazzo, R. "Nivel mental y comprensión del cine", en Revue Internationale de Filmologie, No. 6, 1951, Francia  
(Traducido y citado por Aguilar, G., 1981, p. 233- 247)

ción" sincrética) y otra cosa muy diferente es la movilidad mental propia del sincretismo infantil.

Este artículo de Zazzo termina, después de otras interesantes observaciones, con una reflexión sobre la forma en que el cine, al igual que otros medios tecnológicos, modifican nuestro mundo material y, por lo tanto, la inteligencia del ser humano. Es decir que estos medios no sólo transforman los hábitos de vida, sino también los modos de operar del pensamiento: en la actualidad la experiencia que tenemos del espacio y del tiempo es muy diferente a la que prevalecía antes del cine, del teléfono y la radio.

Albert Bandura y otros investigadores (1) realizaron estudios que demostraron la efectividad del aprendizaje por medio de películas y programas de televisión en diversos experimentos de laboratorio. El interés de Bandura se centró en el papel del cine dentro del denominado aprendizaje social, el cual se basa en tres características del ser humano: su capacidad de aprender por observación, su capacidad cognoscitiva para representar simbólicamente influencias externas que después utiliza para guiar su acción, y su capacidad de crear influencias autorreguladoras (Salazar, J.M. 1980, p. 21).

Por su parte Skinner, quien por cierto cuando era estudiante tocó en una banda de jazz en los cines mudos de esa época (2), no está convencido del poder educativo de las películas. Reconoce, no obstante, que en algunas ocasiones el material presentado resulta

(1) Bandura, A., y Walters, R. H. Social Learning and Personality  
New York: Holt, Rinehart and Winston,  
1963

(Citado por Rubinstein, E.A. 1976, p. 161; ahí se incluye una bibliografía más reciente acerca del tema).

(2) Castro, J.F. de; "Prólogo", en Tecnología de la enseñanza, de B. F. Skinner, Barcelona: Labor, 2a. ed, 1973, p. 8

tan claro y tan interesante que el estudiante sí aprende realmente. Pero de cualquier manera las películas y los recursos audiovisuales en general, presentan un grave defecto según Skinner: el intercambio entre el maestro y el discípulo es sacrificado en aras de una enseñanza a grupos numerosos. La principal limitación de estos medios es que únicamente presentan materiales por aprender, volviendo al alumno un mero receptor pasivo. Skinner plantea así el problema: "Un conferenciante hábil capta la atención de su público en el sentido de que se hace mirar y escuchar, así como una película interesante refuerza el comportamiento de mirarla, pero ni la conferencia ni el filme refuerza necesariamente el atender de tal modo que luego se recuerde lo visto y oído. [...] Cada secuencia de una lección o de un filme debe ser interesante sólo cuando se hayan examinado despacio y se hayan recordado las secuencias anteriores" (Skinner, B.F., 1973, p. 43-44, 117). Ante estas limitaciones de las películas, en cuanto a contingencias de reforzamiento, Skinner propone la enseñanza programada, por medio de las máquinas de enseñar, como la mejor opción para un sistema escolar verdaderamente eficaz.

Otro psicólogo, Arnold Gesell, también se ocupó del cine; su área de interés fue el estudio del crecimiento y desarrollo del niño y del adolescente. Estableció algunos rasgos típicos que observó en ellos y luego los clasificó en forma de escala seriada año por año. Según Gesell, para poder establecer los rasgos de madurez del niño y del adolescente es necesario considerar las siguientes áreas: sistema de acción total, cuidado personal y rutina, emociones, el yo en crecimiento, relaciones interpersonales, actividades e intereses, vida escolar, sentido ético y visión filosófica. Aquí nos interesa centrarnos en el área de "actividades e intereses", ya que de acuerdo con Gesell ésta comprende: la actividad fuera de la casa; las actividades en la casa; clubes y campamento; lecturas; radio, televisión y discos; y, finalmente, el cine. Para tener una idea de los rasgos encontrados y descritos por Gesell en relación al cine, a continuación señalaremos algunos de los más relevantes en ni-

ños de 10 años y adolescentes de 16:

"10 años= Diez no tiene gran espíritu selectivo y va a ver prácticamente cualquier cosa, aunque algunos ya comienzan a insistir en las "buenas" películas. He aquí las preferidas: de cowboys, comedias, dibujos animados, históricas y de caballos; a esta edad, el niño cuenta los argumentos con una serie infinita de detalles. 16 años= En su mayoría van por parejas, simples o dobles, aunque muchos suelen hacerlo con un grupo de amigos del mismo sexo y otros con un solo amigo. El aspecto social es tan fuerte que aunque son pocos los que de ordinario ven dos veces una misma película, no tienen inconvenientes en hacerlo cuando un amigo no la ha visto" (Gesell, A., et al, 1971, p. 465, 467). Para Gesell estos rasgos de madurez, junto con los perfiles y las tendencias, conforman la madurez en sí y permiten evaluar el progreso evolutivo de niños y adolescentes.

Dentro del campo psicoanalítico nos encontramos con dos discípulos y colaboradores cercanos de Freud: Hanns Sachs y Karl Abraham. Ambos supervisaron y expusieron un caso psicoanalítico llevado al cine en 1926. La realización corrió a cargo del gran director alemán Georg Wilhelm Pabst y la película fue "Geheimnisse einer Seele" (Secretos de un alma). La cinta incluye escenas de sueños del paciente, su fobia a los cuchillos, sus deseos criminales, las sesiones terapéuticas con sus asociaciones libres y las interpretaciones del psicoanalista. Finalmente el paciente reconoce las fuerzas inconscientes que han determinado su actuación y logra vencer sus inhibiciones y su angustia, con lo que desaparecen sus síntomas. (Kracauer, S., 1961, p. 203-204). La labor de Sachs y Abraham fue meritoria porque su finalidad era divulgar el conocimiento psicoanalítico entre un público no especializado, en un momento en que esta disciplina cobraba cada vez una mayor penetración en la sociedad. El resultado fue considerado "una hábil mezcla de película de ficción con filme docu-

cumental" (1), por lo que se podría decir que cumplió con sus objetivos.

Otro psicoanalista, más reciente, que utilizó el cine en forma didáctica fue Jacques Lacan (quien ha hecho una de las aportaciones más importantes a la teoría psicoanalítica después de Freud). Una de las películas que llamaron su atención fue "El" de Luis Buñuel, que describe en forma admirable un cuadro paranoide. Según cuenta el propio Buñuel, Lacan vio la cinta en una proyección organizada por 52 psiquiatras en la Cinemateca Francesa. Ambos platicaron largamente acerca de la película y Lacan confesó que ya la había exhibido en varias ocasiones a sus alumnos (Buñuel, L., 1982, p. 199).

En México también tenemos antecedentes de psicólogos interesados en el cine. Uno de ellos fue José Gomez Robleda, quien en su obra "Imagen del mexicano" (Citado por Amado, F., y Echeverría, A., 1960, p. 82) presentó los resultados de una investigación en la que comparó los "intereses generales de los mexicanos" con los temas prevaletentes en la cinematografía mexicana. Según esta investigación los intereses de la población son, en orden de importancia, los siguientes:

La sexualidad y el erotismo .....	34.34%	de la muestra.
La vida místico-religiosa .....	17.17%	
La vida imaginativa.....	11.48%	
La alimentación y la salud.....	8.63%	
El dinero y la economía .....	6.92%	
La familia.....	5.69%	

(1) Kalbaus, Deutsche Filmkunst,

Altona - Behrenfeld; Der  
Stumme Film, 1935, p. 96

(Citado por Kracauer, S., 1961, p. 205).

El sentimiento de la propia importancia ...	4.88%
Las bellas artes .....	4.27%
El poder .....	3.80%
La vida social y política .....	2.92%

Gómez Robleda encontró que había una amplia coincidencia entre estos intereses del público y las películas que le ofrecía la industria cinematográfica, por lo que concluyó que "sin duda, el mexicano prefiere el cine y de aquí que sea muy lógico pensar que el cine debe ser considerado como el medio más eficaz para influir sobre la personalidad del pueblo" (Ibid.).

No es posible mencionar a todos los psicólogos interesados en el estudio del cine. La intención de esta pequeña revisión es mostrar que el cine ya ha sido abordado desde diferentes y variadas posiciones teóricas dentro de la psicología.

Ahora vamos a pasar a otro aspecto de esta relación entre psicología y cine. Se trata del uso que los psicólogos han hecho de la técnica cinematográfica en sí, para lograr ciertos objetivos que caen dentro del campo de la psicología. En otras palabras, la psicología no sólo ha considerado al cine como un fenómeno digno de estudio desde una perspectiva psicológica; sino que se ha valido de éste para satisfacer algunas necesidades propias de su campo de acción.

A continuación se van a mencionar cuatro ejemplos del uso pragmático que los psicólogos han hecho del cine.

#### 1.- El cine en la terapia.

J. L. Moreno, creador del psicodrama, fue uno de los primeros psicólogos que percibió las posibilidades terapéuticas de algunas películas. Para él una película es terapéutica si: "es capaz de producir la catarsis en tipos especiales de público, si es capaz de atemperar a cada miembro del público para una mejor comprensión de sí mismo, o para una mejor integración de la cultura de la que for-

ma parte" (Moreno, J.L., 1977, p. 192). El problema es que, a veces, no todas las películas pueden funcionar terapéuticamente, sino sólo algunos fragmentos. Inclusive podría darse el caso de estos fragmentos terapéuticos se perdieran en la totalidad del filme, dando por resultado una película perturbadora y antiterapéutica.

Ante esta dificultad Moreno recomienda la elaboración y producción de películas específicamente diseñadas para producir dicho efecto terapéutico. Por ejemplo él mismo produjo una película psicodramática que fue presentada en la reunión de la Asociación Psiquiátrica Estadounidense, en Washington, D.C., en mayo de 1935, (Moreno, J. L. 1977, p. 203). De acuerdo con su propia técnica, él recomendaba seleccionar los conflictos, construir los argumentos, elegir los actores y entrenarlos siempre en concordancia con los principios del psicodrama (Moreno, J.L., 1977, p. 193).

Un psicoanalista, H. R. Greenberg, también considera que el cine ofrece posibilidades terapéuticas. El lo emplea regularmente como una especie de test proyectivo durante las primeras sesiones. Lo que hace es interrogar a sus pacientes acerca de sus películas favoritas y, de esta manera, junto con otros datos, se da una idea de la personalidad del paciente. (Greenberg, H.R, 1975, p. 4-5).

En forma parecida Fulchignoni, de la Universidad de Roma, utilizó el cine con los niños. Sólo que él lo empleó en forma más sistemática y controlada: les exhibía una película que trataba acerca de una familia de canarios y luego les hacía preguntas que le permitían obtener una evaluación afectiva de los niños. La película prácticamente funcionaba como un test proyectivo, incluso él afirmó que las películas son superiores al material dibujado o fotografiado de los tests clásicos, ya que los filmes favorecen una situación de tipo hipnótico: logran que la actividad de la conciencia disminuya, lo cual es la condición indispensable del mecanismo de la proyección. (Ayfre, A., 1963, p. 39-68).



## 2.- El cine y la manipulación psicológica.

Aquí nos vamos a referir al llamado "cine de propaganda" que, independientemente de sus propósitos, es un instrumento del que se valen los psicólogos para conseguir el efecto deseado en el público al que va dirigido.

Este tipo de cine comprende desde aquellas películas cuya finalidad es proporcionar información, pasando por las que buscan un cambio de actitudes, hasta las que son utilizadas para producir "un lavado de cerebro". En seguida se mencionarán dos ejemplos:

a) El cine nazi de propaganda.- Hitler fue un ferviente convencido de la fascinación persuasiva que el cine ejerce sobre el público. Por eso lo llegó a utilizar sistemáticamente intentando dar una imagen grandiosa de él y de Alemania. Se sabe que la convención del partido nazi, en 1934, filmada por la directora Leni Riefenstahl, contó con 30 cámaras y con 120 personas en el equipo de filmación. El resultado fue la película "Der Triumph des Willens" (Triunfo de la voluntad), destinada a exagerar el nacionalismo alemán. Es tanta la importancia que Hitler daba al cine que, se dice, la propia Convención fue preparada para producir la película que elevaría la moral del pueblo (Kracauer, S., 1961, p. 362-365).

El cine nazi es un buen ejemplo de cómo el cine puede ser utilizado para deformar la realidad con el fin de manipular a las personas. Según Kracauer: "Todos los filmes nazis de guerra, insisten temente, glorificaban a Alemania como poder dinámico, como dinamita. Los nazis trataron de conquistar y ocupar todos los resortes fundamentales de la mente de su público, con el fin de que sus almas tra bajaran para el interés de la Alemania nazi. Trataban las almas co mo a prisioneros de guerra; se proponían duplicar, en el campo de la psicología, las hazañas conquistadoras de Alemania en Europa" (Kracauer, S., 1961, p. 344-345).

b) El cine en la guerra de Vietnam.- Los norteamericanos llegaron a usar el cine como un arma más dentro de la guerra de Vietnam. Un periodista cuenta una de las formas en que el ejército estadounidense "convencía" a los habitantes del sur para que no prestaran ayuda ni hicieran caso a los habitantes del norte:

"El regimiento de Tua Hai acababa de regresar de una gran campaña militar en la que habían sido masacrados centenares de campesinos de la región de Tay Ninh. Los comandantes filmaron las matanzas y las torturas y obligaron a la población a asistir a la exhibición de las películas para aterrorizarla por completo. Las guillotinas móviles habían recorrido los campos con los tribunales establecidos bajo las disposiciones de la ley 10/59. Uno de los antiguos dirigentes de la resistencia, UT Lep, por ejemplo, fue guillotinado en el centro distrital de Chau Thanh. Su esposa fue obligada a exhibir su cabeza en el mercado mientras los camarógrafos diemistas filmaban la escena" (1)

Esta forma inhumana de emplear el cine no merece comentarios, pero muestra hasta qué grado las técnicas psicológicas se pueden apoyar en el medio cinematográfico para cumplir sus cometidos.

### 3.- El cine y la psicología educativa.

Dentro del campo de la educación infantil se ha diseñado una técnica llamada "Image - Sound Skimming", cuya finalidad es facilitar el manejo de sentimientos en el salón de clases por medio de la proyección de películas. La técnica tiene su fundamento teórico en los trabajos de Jean Piaget, Jerome Bruner y Carl Rogers, los dos primeros son conocidos investigadores de los procesos cognoscitivos y el tercero es el creador de la terapia centrada en el cliente.

(1) Burchett, W. G. Vietnam: inside story of the guerrilla war  
New York: International Publishers, 1964.  
(Citado por Galindo, A., 1975, p. 95)

La técnica consiste en presentar películas que los niños analizan no desde un punto de vista de interpretación correcta del filme, sino en el sentido de tomar conciencia de los sentimientos y sugestionen que las imágenes y los sonidos despiertan en ellos. Se busca tender un puente entre el sentimiento y el pensamiento, o sea entre las reacciones intuitivas y los juicios intelectuales.

La técnica "Image-sound Skimming" pretende superar los habituales obstáculos que dificultan el aprendizaje del niño: su tendencia a adherirse a puntos de vista limitados por su propia situación en tiempo y espacio, y por su historia emocional. Por eso la parte de la discusión de la película es importantísima: el niño escucha puntos de vista cambiantes, nuevos, y tiene que desarrollar una actividad de selección, procesamiento y transformación del material visto. De esta manera, el niño sigue su propio aprendizaje en un ritmo personal. Se comprende que la persona encargada de la discusión debe ser alguien que maneje a la perfección los elementos teóricos de la técnica, por eso más que un moderador se recomienda la presencia de un "facilitador". Este debe tener presente tres aspectos esenciales de la discusión:

- 1.- No suponer nada acerca de lo que supuestamente experimentarán los alumnos ante la película.
  - 2.- Tratar al estilo como contenido (las expresiones son inseparables de la emoción, así como la actuación lo es del tema).
  - 3.- Preguntar, y ofrecer algo, acerca de los sentimientos que despierta la película.
- (Lacey, R. A., 1972).

El principio básico de esta técnica es que el cine da una buena oportunidad para un encuentro educativo entre profesores y alumnos, contribuyendo, además, a que el alumno se forme sus propios juicios y confíe en ellos al grado de estar abierto para escuchar,

y aceptar, otras maneras de percibir una experiencia. Algunos aspectos de esta técnica están muy relacionados, pero en un contexto diferente, con las propuestas y objetivos que se plantean en este trabajo de tesis, dichos puntos de contacto serán expuestos en el tercer capítulo.

#### 4.- El cine y la investigación psicoanalítica.

Para finalizar con esta serie de ejemplos diversos, vamos a incluir uno que ilustra un trabajo de investigación psicoanalítica por medio de una película antropológica.

George Devereux, psicoanalista profesor de la Ecole Pratique des Hautes Etudes en Francia, ha hecho un interesante análisis de la contratransferencia de los investigadores de las ciencias del comportamiento. Este concepto psicoanalítico obliga al investigador a hacerse una pregunta clave: ¿Cómo estoy reaccionando, como persona y como ser humano, ante los datos que mis observaciones me están proporcionando? Según Devereux este tipo de planteamientos es mucho más productivo científicamente que los intentos pseudometodológicos que pretenden eludir la subjetividad del investigador.

Una de las experiencias personales referidas por Devereux es la siguiente: Fungiendo él como observador comparó las reacciones colectivas de un grupo de antropólogos, por un lado, y las reacciones colectivas e individuales de psicoanalistas y psiquiatras, por el otro, ante una película antropológica filmada por Norman Tinsdale que mostraba los ritos de circuncisión y subincisión de los australianos. Esta película representa un material anxiógeno porque la subincisión está filmada en todos sus detalles: la piel del pene se pica, trozo a trozo, hasta la uretra con una hoja de pedernal para dejar la uretra descubierta desde el meato hasta el escroto.

El primer grupo, el de antropólogos, observó la película en el año de 1930, y sus reacciones, aunque mostraron desasosiego, no lle-

garon al extremo de abandonar la sala. El impacto traumático de la película fue atenuado por la familiaridad intelectual de los antropólogos con esos ritos; no podían manifestar su incapacidad de aguantar la observación de dicho material.

El segundo grupo, de psicoanalistas y psiquiatras, vio la película entre 1950 y 1953. Las reacciones durante la proyección fueron de agitación, cuchicheos y otras señales de inquietud, además durante la escena culminante del rito varios espectadores abandonaron la sala. El periodo de discusión fue extremadamente breve.

La comparación de los comportamientos indica que el primer grupo afrontó la experiencia desde una posición profesional, aunque eso no les evitó cierta ansiedad: uno de los antropólogos comentó, años después, que estaba interesado en proyectar la película a sus alumnos pero no sabía como conseguirla a pesar de estar familiarizado con el cine educativo. Por su parte el segundo grupo también tenía una protección contra el impacto traumático del filme: los psiquiatras contaban con una formación médica y los psicoanalistas ya habían tenido su propio análisis para superar sus angustias de castración. Sin embargo las conductas observadas confirman que dicha protección no funcionó.

Para corroborar sus observaciones Devereux pidió a algunos miembros del segundo grupo que le comunicaran los sueños que tuvieron la noche que siguió a la proyección de la película. Al interpretarlos se pusieron de manifiesto maniobras defensivas como la negación, el desplazamiento, el restar importancia, las dudas protectoras, regresiones orales, evasiones geográficas (soñar con lugares alejados de Australia o de la ciudad donde se proyectó la película), etc.

Por último, y siendo fiel a su metodología, Devereux analiza sus propias reacciones: la idea de pedir que otros le relataran sus sueños fue, probablemente, un intento de dominar el efecto traumático que la película despertó en él mismo. Lo cual demostraría que a

pesar de ya haber visto la película veinte años antes el trauma del filme aún no estaba dominado (Devereux, G., 1983, p. 79-113).

### El cine utiliza la psicología

No solo la psicología mostró interés por el cine, también éste fijó su atención en lo que ocurría en dicha disciplina. En esta sección se van a enumerar diversos hechos que corroboran que el cine no estuvo, ni lo está actualmente, ajeno a los acontecimientos y vicisitudes que se dieron dentro de la psicología.

Un ejemplo notable lo proporciona uno de los más grandes cineastas de todos los tiempos: Serguei M. Eisenstein, director soviético que no sólo fue un hábil técnico del cine sino uno de los principales teóricos de la cinematografía. La aportación más valiosa de Eisenstein corresponde a su concepto de lo que es el montaje (elección, unión y combinación de los diversos trozos filmados, de tal forma que tengan una coherencia narrativa). Para él no se trata únicamente de que las imágenes describan una determinada situación, sino que despierten en el espectador una serie de ideas y un estado emocional que vaya más allá de las simples imágenes. Este principio teórico quedó claramente demostrado por el "efecto Kuleshov": se filma el rostro de un hombre con una expresión lo más neutral posible, después se intercala este trozo filmado junto a otra toma que muestra a una mujer muerta en un féretro (esta unión de dos tomas diferentes es el montaje), entonces el espectador, al ver la secuencia terminada, opina que la expresión del rostro muestra tristeza. Siguiendo con el experimento la misma toma del rostro neutral es unida a la escena de un niño jugando con un osito de felpa, y ahora el espectador asocia la expresión facial con un sentimiento de ternura paternal. Por último la imagen del rostro es combinada con la toma de un plato de sopa, y en este caso el espectador piensa que el actor muestra una expresión de hambre. Este famoso experimento cinematográfico fue realizado por Lev Kuleshov, colega de Eisenstein en la Escuela de Cine de Moscú, y fue difundido por otro gran realizador soviético: Yevgeny

Pudovkin (Ramón, D., 1976, p. 26-27).

Los principios teóricos de Eisenstein parten de ese experimento, pues él plantea que el choque de las imágenes (el montaje) debe comunicar ideas que, en cierta forma, son creadas por el espectador ya que no se encuentran en las imágenes si se muestran por separado. Para fundamentar sus explicaciones Eisenstein recurrió a la teoría de la Gestalt, la cual conocía muy bien puesto que llegó a citar a uno de los creadores de dicha teoría:

"La yuxtaposición de dos tomas separadas mediante el empalme de una con otra se asemeja no a una simple suma de una toma más otra, sino a una creación, porque el resultado se distingue cualitativamente de cada elemento considerado aisladamente. Sin duda nadie olvida que cantidad y cualidad no son diferentes propiedades de un fenómeno sino simplemente aspectos diferentes del mismo fenómeno. Esta ley de la física es también cierta en otras esferas de la ciencia y en el arte. Entre los muchos campos a que puede aplicarse resulta a propósito para nuestro tema el uso que hace el profesor Koffka en el campo de la psicología:

'Se ha dicho: el todo es más que la suma de sus partes. Es más correcto decir que el todo es algo más que la suma de sus partes, porque sumar es un procedimiento que no significa nada, mientras que la relación entre el todo y la parte significa mucho'" (1) (Eisenstein, S.A., 1974, p. 18)

Estos conocimientos fueron perfectamente utilizados por Eisenstein para crear obras maestras tales como "El acorazado Potiomkin" y "Octubre", entre otras. Finalmente no está por demás señalar que

(1) Koffka, K. Principles of Gestalt Psychology

Harcourt, Brace, 1935, p. 176

(Citado por Eisenstein, S. M., op. cit.)

en su libro "El sentido del cine" (1942), hay referencias bibliográficas de otros renombrados investigadores del campo psicológico: Sig mund Freud, Havelock Ellis; Max Nordau (Citado por Alfredo Binet), C. S. Vigotsky y A.R. Luria.

Otro forma en la que la psicología hizo acto de presencia en el cine es la que se refiere a las llamadas "películas psicológicas". Es decir aquellos filmes en los que la temática gira en torno a una cuestión psiquiátrica, psicoanalítica o psicológica en general. Este tipo de cine surgió, principalmente, a partir de la popularización de la obra de Freud y fueron tres películas alemanas las que iniciaron este género: Una fue "Das Kabinett des Dr. Caligari " (El gabinete del Dr. Caligari), de Robert Wiene, 1919, primera cinta en donde apareció la figura de un psiquiatra, de esta película se hablará más adelante. La segunda fue "Schatten", (Sombras), de Arthur Robinson, 1922, cuyo subtítulo era "Eine Nächtliche Halluzination" (Alucinación nocturna). Su tema era una terapia mágica en la que un triángulo amoroso queda resuelto: el Conde pasa de la violencia a la sensatez, su esposa de la coquetería al cuidado amoroso de su marido y el amante se retira silenciosamente. La metamorfosis que cada uno de ellos sufre "coincide con el comienzo de un nuevo día cuya sobria luz natural simboliza espléndidamente la luz de la razón" (Kracauer, S., 1961, p. 135-136). La tercera película es una que ya se había mencionado anteriormente "Geheimnisse einer Seele" (Secretos de un alma), de Pabst, 1926, en donde aparece por primera vez un psicoanalista cinematográfico. (Ramón, D., 1985)

Un poco después, a partir de los años cuarentas, Hollywood puso de moda el "género psicopatológico" con películas en las que el personaje central presentaba conductas anormales y en las que no faltaban referencias a procesos infantiles e interpretaciones de sueños. El cine hollywoodense explotó a fondo los temas psicológicos dentro de las películas. Enrique Guarnier ha hecho una recopilación amplia, aunque no exhaustiva, de los diversos temas abordados por el cine



norteamericano desde entonces hasta nuestros días. Estos son los temas que incluye su lista: los psiquiatras, la esquizofrenia, la histeria, los obsesivos, la depresión, el alcoholismo, la drogadicción y la homosexualidad. Cada tema es ilustrado con algunas de sus películas más representativas: "The Cat people" (La mujer pantera), de Jacques Tourneur, 1942, un psiquiatra que presenta contratransferencia edípica hacia su paciente; "Three faces of Eve" (Las tres caras de Eva), de Nunally Johnson, 1957, la despersonalización en un caso clínico real llevado a la pantalla; "Marnie", de Alfred Hitchcock, 1964, frigidez y cleptomanía que oculta un cuadro depresivo causado por la impotencia sexual; "The birdman of Alcatraz" (El hombre de Alcatraz), de John Frankenheimer, 1962, la formación reactiva de los impulsos agresivos convertidos en pasividad contemplativa; "The Lost Weekend" (Días sin huella), de Billy Wilder, 1945, realizada en el pabellón psiquiátrico del Hospital Bellevue de Nueva York con cámaras escondidas que filmaron la escena de un "delirium tremens"; "A Hatful of Rain" (Un sombrero lleno de lluvia), de Fred Zinneman, 1957, la gente que ama al drogadicto y sufre con él; "Reflections in a Golden Eye" (Reflejos en tus ojos dorados), de John Huston, 1967, un invertido y su esposa que lo humilla. (Guarner, E., 1980).

En algunos momentos el cine se ha aproximado en forma más directa, y pretendidamente más verídica, a la psicología. Es el caso de las películas que tienen como tema central a un personaje histórico de la psicología, o bien intentan ilustrar alguna teoría o corriente psicológica en forma específica. Por ejemplo en 1962 el director norteamericano John Huston realizó "The secret passion" (Freud... pasiones secretas), una cinta biográfica acerca del creador del psicoanálisis. La película fue escrita por Charles Kaufman y Wolfgang Reinhardt, con el asesoramiento de varios analistas, entre ellos Kurt Eissler (Guarner, E., 1980).

Otra película que tiene a un psicoanalista como su tema central es "WR Misterije Organisma" (WR o los misterios del organismo), del

yugoslavo Dusan Makavejev. Las iniciales del título aluden a Wilhelm Reich, y a lo largo del filme se exponen y escenifican algunos de los conceptos fundamentales de la obra de Reich: su lucha contra el fascismo, su movimiento en favor de la economía sexual política (Sex-Pol), su "orgasmoterapia" y algunas ideas expresadas en su libro "Materialismo dialéctico y psicoanálisis". Además la película incluye una sección documental de indudable valor: viejos documentos filmados en vida de Reich; sus viajes a Austria y Noruega, escenas de la Primera Conferencia Orgonómica Internacional en las que aparecen el noruego Raknes y el pedagogo inglés A.S. Neill, fundador de la escuela de Summerhill; una encuesta en la que intervienen los hijos de Reich y sus principales colaboradores y discípulos; filmaciones de experiencias en el orgonon y de análisis bioenergético colectivo, también hay unas secuencias de enfermos mentales que fueron filmadas por órdenes de Hitler para probar la necesidad de la eutanasia. La película es un homenaje del realizador a "uno de los hombres más geniales de la medicina y las ciencias sociales contemporáneas" (Pérez Turrent, T, 1971).

En la sección anterior ("La psicología se interesa por el cine") se mencionó la forma en que J.L. Moreno utilizó el cine como parte de su técnica psicodramática. Curiosamente el cine ha hecho algo similar pero a la inversa, es decir que ha utilizado la técnica psicodramática para intentar un registro más objetivo de la realidad. Esta técnica cinematográfica se inició con Jean Rouch, etnólogo, y Edgar Morin, sociólogo, realizadores del filme "Cronique d'un été" (Crónica de un verano), 1961. Dicho filme consiste en una encuesta aplicada entre diferentes capas sociales, la pregunta fue "¿Es usted feliz?". Para lograr una mayor sinceridad en las respuestas los autores emplearon la técnica televisiva (entrevista ante la cámara) y la técnica psicodramática, buscando eliminar las habituales inhibiciones que una situación de este tipo suscita en los entrevistados. La idea era poner de manifiesto la personalidad, auténtica, de los encuestados. Esta película está considerada como la pre

cursora del cine - directo, género que para muchos críticos se ubica dentro del cine científico, pero que indudablemente ha influido en la técnica cinematográfica en general (Cine contemporáneo, 1975, p. 34-37; Amado, A.M., 1979).

Por último, para terminar con esta sección, voy a reproducir un amplio comentario, acerca del cine y la psicología, hecho por Luis Buñuel. Su comentario es desfavorable para la psicología, pero es innegable que ilustra los dos temas que se han abordado en este capítulo:

"No me gusta la psicología, el análisis y el psicoanálisis".

Desde luego, tengo excelentes amigos entre los psicoanalistas, y algunos han escrito para interpretar mis películas desde su punto de vista. Allá ellos. Huelga decir, por otra parte, que la lectura de Freud y el descubrimiento del inconsciente me aportaron mucho en mi juventud.

Sin embargo, así como la psicología me parece una disciplina a menudo arbitraria, constantemente desmentida por el comportamiento humano y casi totalmente inútil cuando se trata de dar vida a unos personajes, así también el psicoanálisis se me aparece como una terapéutica reservada a una clase social, a una categoría de individuos a la que no pertenezco. En lugar de largos discursos, me limitaré a dar un ejemplo.

Durante la Segunda Guerra Mundial, trabajando en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, se me ocurre la idea de hacer una película sobre la esquizofrenia, su origen, su evolución, su tratamiento. Hablo de ello al profesor Schlesinger, amigo del Museo, que me dice: 'Hay en Chicago un magnífico centro de psicoanálisis, dirigido por el célebre doctor Alexander, discípulo de Freud. Le propongo acompañarle'

Llegamos a Chicago. El Centro ocupa tres o cuatro lujosas plantas de un edificio. Alexander nos recibe y nos dice: Nuestra

subvención se termina este año. Nos encantaría hacer algo para que fuese renovada. Su proyecto nos interesa. Nuestra biblioteca y nuestros doctores están a su disposición.

Jung había visto "Un chien andalou" [Un perro andaluz] y había encontrado en ella una buena demostración de dementia precox. Propongo entonces a Alexander hacerle llegar una copia de la película. Se de clara encantado.

Al dirigirme a la biblioteca, me equivoco de puerta. Me da tiempo a ver a una dama muy elegante echada en un diván, en pleno tratamiento, y a un doctor que se precipita, furioso, hacia la puerta, que yo vuelvo a cerrar.

Alguien me informa de que a este Centro no acuden más que millonarios y sus mujeres. Si, por ejemplo, una de esas mujeres es sorprendida en un Banco echándole mano a un billete, el cajero no dice nada; se avisa discretamente al marido, y la dama es enviada al psicoanálisis.

Regreso a Nueva York. Pocos días después, llega una carta del doctor Alexander. Ha visto "Un chien Andalou" y se declara (con sus palabras exactas) scared to death (mortalmente asustado, o, si se prefiere, espantado). No deseaba tener más relaciones con el tal Luis Buñuel.

Yo me limito a formular la siguiente pregunta: ¿es éste un lenguaje de médico, un lenguaje de psicólogo? ¿le apetece a alguien contar su vida a personas que se dejan espantar por una película? ¿Es serio eso?

Por supuesto, nunca hice mi película sobre la esquizofrenia". (Buñuel, L., 1982. p. 222-223).

### El análisis psicológico del cine.

Desde diferentes perspectivas los psicólogos, y no sólo ellos, han intentado descifrar los aspectos perceptuales, semiológicos y simbólicos del cine. El análisis de éste requiere, como la palabra lo dice, descomponer el fenómeno cinematográfico en sus diversos elementos constituyentes, de tal forma que podamos estudiarlos por separado y, posteriormente, llegar a la comprensión global de dicha manifestación.

En términos generales el estudio psicológico del cine se puede dividir en dos grandes rubros:

- I.- El análisis de la forma
- II.- El análisis del contenido.

#### I.- El Análisis de la forma.

Comprende el estudio de los aspectos puramente estructurales del fenómeno cinematográfico. Aquí va a ser necesario entrar en algunas consideraciones técnicas a fin de facilitar la explicación psicológica posterior.

Elementos estructurales del cine:

- a) La imagen
- b) El sonido
- c) El emplazamiento
- ch) El encuadre
- d) El montaje

Estos cinco puntos conforman lo que se conoce como el lenguaje cinematográfico, esencia de todo el fenómeno fílmico. El conocimiento de dichos elementos es indispensable en el estudio psicológico del cine. En seguida se describirá brevemente en qué consiste cada uno de ellos.

- a) La imagen

La particularidad del cine es que no intenta representar la

realidad, sino que por el contrario, es una forma de presentarla; la imagen fílmica no es un reflejo de la realidad, sino su réplica exacta. En palabras de Mitry, el cine es la "reproducción de lo real concreto" (Mitry, J, 1978, p. 50).

La descomposición de la imagen cinematográfica nos da como resultado los siguientes conceptos:

**Fotograma:** Cada una de las fotografías que componen la película cinematográfica.

**Toma:** Serie de fotogramas filmados, sin interrupción, por la cámara. Mientras el rodaje no se corta continúa siendo la misma toma.

**Escena:** Es la serie de tomas unidas entre sí por una relación anecdótica y de lugar.

**Secuencia:** Una o más escenas correlativas, que determinan una unidad narrativa por su contenido, dentro del contexto del filme. (Carreño, A.J., 1980, p. 37).

#### b) El sonido

El sonido es el otro gran elemento del mensaje cinematográfico, ya que posibilita la aparición del diálogo y de la música. Hay además, ruidos incidentales y otros sonidos especiales que acompañan a la imagen.

Es decir que en el cine el sonido puede adoptar las siguientes formas:

#### 1.- Sonido natural

- a) Diálogos
- b) Música o canciones ambientadoras
- c) Otros efectos sonoros

#### 2.- Sonido no natural

- a) Comentarios
- b) Música de acompañamiento o de fondo
- c) Otros efectos sonoros. (Caro, P., p. 91)

### c) El emplazamiento

Es el punto donde se coloca la cámara para captar la imagen deseada. Se puede decir que es el ángulo o punto de vista que se adopta para hacer las tomas. Ejemplo: Para filmar a una pareja en la banca de un parque es necesario decidir dónde se va a colocar la cámara, ya que puede estar al centro, a la izquierda, a la derecha, o atrás de la pareja. Cada posición representa un emplazamiento diferente.

### ch) El encuadre

Una vez que ya se ha elegido el ángulo, la toma puede realizarse desde diferentes distancias: desde muy cerca, desde muy lejos, etc. Esto es el encuadre y sirve para delimitar qué es lo que se va a captar y qué va a quedar fuera. Ejemplo: vemos, de cuerpo entero, a la misma pareja sentada en la banca de un parque, es decir que la toma permite ver desde sus pies hasta sus cabezas. El encuadre podría haber sido diferente: que la imagen los mostraran sólo de la cintura para arriba, o que sólo se vieran sus rostros y parte de sus hombros, etc.

A cada encuadre diferente se le da el nombre de plano, y es éste uno de los conceptos fundamentales del lenguaje cinematográfico. La cámara puede captar la realidad desde diferentes planos.

Los planos que se utilizan en el cine, con su nombre en inglés, son los siguientes:

#### Plano general (Long Shot)

Es la toma que da una idea total del lugar en el que se desarrolla la acción. Se les llama también "tomas de situación", porque permiten que el espectador pueda ubicar el lugar en el que se desenvuelven los personajes. Casi todas las películas comienzan con planos generales: tomas de una ciudad, de una casa en medio del campo, etc.

#### Plano medio general (Medium Long Shot)

Es cuando los personajes son ubicados de cuerpo entero pero dejando un pequeño espacio sobre la cabeza y abajo de los pies. Sirve para mostrar al personaje en relación con una parte de su ambiente. Ejemplo: Un vaquero ante la barra de una cantina. La imagen permite verlo de cuerpo entero, pero además se ve el piso y una porción por arriba de su sombrero.

#### Primer plano medio (Medium Close-up)

Muestra al sujeto desde la cintura hacia arriba. Esto permite captar con más claridad la acción del personaje.

#### Primer plano (Close-up)

Es el que capta al personaje desde muy cerca: el rostro y una parte pequeña de los hombros. El primer plano es uno de los medios más expresivos con que cuenta el cine.

#### Gran primer plano (Big Close-up)

Es cuando se muestra un detalle muy agrandado, por ejemplo la toma puede captar únicamente los ojos del personaje (Pereyra, M., 1956, p. 47-58; Carreño, G.J., 1980, p. 37-38).

Conviene aclarar que estos planos no se usan exclusivamente para captar a una persona o un grupo de personas. También se utilizan para designar los encuadres con que se filman diversos objetos. Por ejemplo, un primer plano puede referirse a la carátula de un reloj, a un zapato, e inclusive a una mano del personaje. Por otra parte, los nombres con que se designan los planos varía de acuerdo con los autores, algunos le llaman "plano americano" al que aquí se ha mencionado como primer plano medio. Además, como se comprenderá, los encuadres aquí señalados no agotan las posibilidades de registrar la realidad; así se habla del "plano italiano" que capta al personaje de las rodillas hacia arriba, del "plano entero", del "pequeño conjunto", etc. (Prieto, D., 1982, p.123-125). En este trabajo no es necesario entrar en estos aspectos, pues no son relevantes para lo



que nos interesa. Nos quedaremos con los planos mencionados anteriormente.

#### d) El montaje

Es la unión de todas las tomas individuales en un orden establecido, de modo que las imágenes proyectadas después sobre la pantalla tengan una coherencia narrativa. Como ya habíamos visto al hablar de Eisenstein, el montaje es el elemento primordial de la sintaxis narrativa, puesto que la unión de las tomas proporciona una idea de continuidad al espectador y le permite comprender la película.

Antes de pasar a los aspectos psicológicos de cada uno de los elementos formales del cine es conveniente establecer qué es lo que vamos a entender por "psicológico". Hay autores que hablan de tres niveles de análisis al referirse al estudio del cine:

- 1.- Como conocimiento (relevante para la psicología)
- 2.- Como mensajes o señales (relevantes para la teoría de la comunicación)
- 3.- Como significado (relevante para la semántica) (González, N., 1976, p. 28).

Es decir que a la psicología le correspondería investigar y explicar los aspectos perceptuales-cognoscitivos que están implicados en el fenómeno cinematográfico. Es precisamente a estos aspectos a los que nos vamos a abocar en esta sección, pero con la aclaración de que, en determinados momentos, va a ser necesario hacer referencia a los otros niveles para poder entender el punto de vista psicológico: por una parte se va a tener presente el modelo de información Emisor-Mensaje-Receptor y por el otro, el concepto del signo lingüístico (mínima unidad de sentido en un lenguaje), que comprende al significante (elemento material del signo, lo que se nos aparece a los sentidos: v. gr. lo que observamos en la pantalla cinematográfica) y al significado (elemento subjetivo del signo, la imagen mental que produce la presencia del signifiante: v. gr. lo que las imágenes cine-

matográficas evocan en el espectador). (Prieto, D., 1982, p. 23-24).

a) Aspectos psicológicos de la imagen.

La imagen cinematográfica reproduce la realidad con todo su caos y ambigüedad original. Es decir que el significante cinematográfico (las imágenes) puede generar diferentes significados (interpretaciones) en el espectador. Es por eso que éste busca, en primer lugar, un tipo de comprensión esencialmente afectiva. Esto no significa que lo racional no intervenga, sino que antes de cualquier intento de ese tipo ya ha habido una comprensión primaria de tipo afectivo.

La comparación entre el cine y los libros, ya mencionada, en el primer capítulo, permite comprender este aspecto. En la lectura de un libro los significantes (las palabras impresas) son precisas y suscitan significados muy claros en el lector, pues se trata de una actividad básicamente racional (el lenguaje escrito, al igual que el oral, implica un ordenamiento del caos, de la realidad). Mientras que en el cine las imágenes, elemento primordial del significante cinematográfico, dan mayor margen a la aparición de significados diferentes. Es natural entonces, que la primera vía libre para "leer" o desentrañar la imagen sea la afectiva.

Un factor fundamental de la imagen lo representa el color. En general existen dos grandes grupos de colores en el mensaje audiovisual, los "cálidos" (dominados por la tonalidad rojo-amarillo) y los "fríos" (dominados por la tonalidad azul-verde). Utilizando una terminología genética se dice que los cálidos son dominantes y los fríos recesivos, los primeros son muy expresivos y los segundos sirven para indicar cierta distancia (1). Sin embargo es obvio que el significado que el color puede adquirir es arbitrario, pues no es posible determi

(1) Dondis, D.A. La sintaxis de la imagen

Barcelona: Gustavo Gili, 1976

(Citado por Prieto, D., 1982, p. 113).

nar que tal o cual color representa o evoca algún sentimiento en particular. En el cine es el realizador de la película el que otorga alguna significación al color de acuerdo con la necesidad expresiva del filme: "Los colores pueden ser trabajados, interpretados y seleccionados en función de lo que el autor pretende expresar". (Mitry, J., 1978, v. 2, p. 163). Dos ejemplos claros son "Spellbound" (Cuéntame tu vida), 1945, y "Marnie", 1964, ambas de Alfred Hitchcock, en las que los colores blanco y rojo, respectivamente, juegan un papel clave dentro de la trama.

b) Aspectos psicológicos del sonido.

El sonido es el elemento que permite al espectador orientarse ante la imagen, le indica qué es lo que debe leer o interpretar de ella. En el cine se manejan cuatro tipos de relaciones entre sonido e imagen:

1.- Anclaje o aclaración.- La ambigüedad de la imagen es disminuida por el sonido que señala lo que debe entenderse.

2.- Redundancia.- Aún cuando la imagen no sea ambigua el sonido remarca su sentido o significado.

3.- Inferencia.- El sonido no impone una interpretación, no dirige al espectador, las conclusiones deben obtenerse a partir de la observación de la imagen.

4.- Contradicción.- El sonido se contrapone al sentido de la imagen para evocar un nuevo significado. Aquí se requiere cierto esfuerzo y habilidad del espectador, ya que este uso del sonido generalmente se aprecia como error (Prieto, D., 1982, p. 155, 157).

El sonido aporta los diálogos y los comentarios a las películas, los cuales ponen de manifiesto las características psicológicas de los personajes. Además permiten comparar lo que ellos dicen con lo que hacen y hasta con lo que piensan. En este aspecto el sonido muestra, analiza y sugiere un determinado tipo de información al espectador (Mitry, J., 1978, v. 2, p. 133).

La música no sólo crea un clima afectivo en la película, sino que además "da al espectador la sensación de una duración vivida, de un tiempo ideal en relación con el cual el tiempo psicológico toma cuerpo y forma. Con la única diferencia de que no se impone más que en ciertos momentos" (Mitry, J, 1978, v. 2, p. 143-144). Un ejemplo de ello es el leitmotiv, es decir el tema musical conductor que ayuda al espectador a enlazar dos secuencias muy separadas entre sí en la película (Rose, T, 1957, p. 116-117), tal como sucede en numerosas filmes en los que la aparición del "héroe" siempre es precedida por un tema musical específico.

El sonido acentúa el tiempo y el espacio de la película, pero también puede desempeñarse como elemento narrativo: el volumen del sonido, y de la música, ayuda a marcar los desplazamientos de la cámara (de acercamiento y alejamiento) y permite que el espectador pueda "moverse" y colocarse en un nuevo lugar de la acción (Caro, P, p. 89,97).

#### c) Aspectos psicológicos del emplazamiento

En este punto es inevitable establecer la comparación entre el ángulo de visión de la cámara cinematográfica y el del ojo humano. Wallon (1) señala tres diferencias notorias: en el cine el ángulo de visión es de 35° mientras que en el ojo humano es de 180°, en el cine no hay profundidad real (la pantalla es un plano de dos dimensiones) y, además, la cámara capta la realidad en un rectángulo estrecho. Por su parte Zazzo (2) está de acuerdo en que la movilidad de

(1) Wallon, H. "El cine y el niño", en Revue Internationale de Filmologie, no. 2, 1951, Francia

(Traducido y citado por Aguilar, G, 1981, p. 217-232)

(2) Zazzo, R. "Nivel mental y comprensión del cine", en Revue Internationale de Filmologie, no. 6, 1951, Francia

(Traducido y citado por Aguilar, G., 1981, p. 233-247)

la cámara no es la del ojo humano (si así fuera las películas darían una impresión de incongruencia que llevaría al espectador a la náusea y al vértigo), pero reconoce que sí se aproxima a la "visión psicológica" en tanto que hay estabilidad en los objetos, "constancia de tamaño y de forma que resiste dentro de cierta medida y ciertos límites, las transformaciones que nuestros movimientos podrían hacerle soportar".

El emplazamiento tiene mucho que ver con la composición de la imagen, aunque no es lo mismo. Un determinado emplazamiento puede favorecer ciertos tipos de composición (es decir de la distribución de los elementos visuales). La cámara puede captar, por ejemplo, un ambiente "simétrico", o centrado, en el que los elementos se distribuyen uniformemente creando una sensación de quietud o estatismo. En tanto que una composición asimétrica, o descentrada, está asociada, por el contrario, a una sensación de actividad (Prieto, D., 1982, p. 123; Caro, P, p. 28).

También se ha logrado determinar que cuando una persona aparece de frente en la pantalla, transmite al espectador una versión racional y segura de la realidad. Pero si aparece en tres cuartos de perfil se percibe como una invitación o sugestión (1). De igual manera las tomas hechas en sentido descendente (picada), por ejemplo desde un edificio alto hacia la calle, tienden a minimizar al objeto o personaje; y las tomas en sentido ascendente (contrapicada) realizan las dimensiones del objeto o personaje y le confieren una atmósfera de grandeza (Prieto, D., 1982, p. 126).

(1) Pipinau, G. "Física y metafísica de la imagen publicitaria", en Análisis de las imágenes. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo, 1972.  
(Citado por Prieto, D. 1982, p. 144)

En forma más específica la composición puede evocar alguna figura geométrica: las composiciones cuadradas están asociadas a la torpeza, la honestidad, la rectitud y el esmero; las triangulares a la acción, al conflicto y a la tensión; y las circulares a la infinitud, la calidez y la protección (Prieto, D, 1982, p. 99). Jean Mitry hizo el análisis de la película "Alejandro Nevsky", 1938, de Serguei M. Eisenstein y encontró varias constantes entre los sentimientos que se expresan y el tipo de composición: Agresividad (ángulos agudos, triángulos cerrados), defensa (cuadrados, círculos, medios círculos) y autoridad (líneas verticales, triángulos y ángulos alargados hacia arriba) (Caro P, p. 31-32). Las conclusiones que se pueden obtener de estos estudios es que, al igual que en el uso del color, el significado del emplazamiento y la composición están vinculado al sistema referencial manejado por el autor en cada película en particular.

ch) Aspectos psicológicos del encuadre.

Cada uno de los planos cinematográficos tiene una función específica dentro de la narración fílmica: el plano general pretende distribuir la atención del espectador por igual, sin focalizar ningún elemento. El plano medio general permite que el espectador ubique al personaje, o acontecimiento, dentro de un entorno inmediato. El primer plano medio busca realzar la actividad o presencia del personaje, facilitando que el espectador lo identifique plenamente. El primer plano es el que más concentra la atención del espectador, ya que éste prácticamente experimenta un "contacto" con el personaje y esto le provoca una sensación completamente novedosa en su acercamiento al filme. El gran primer plano, al igual que el primer plano, también se utiliza para poner de manifiesto los sentimientos y emociones de los personajes pero intentando dramatizar al máximo la acción o las actitudes de éstos (Prieto, D, 1982, p. 123-125, 172; Caro, P, p. 51).

Algunos autores han hecho analogías entre el encuadre cinematográfico y la forma de operar del pensamiento humano. Uno de ellos

compara el primer plano óptico (aquel que por la distribución de luz y sombra permite resaltar al personaje u objeto de interés) con el halo que generalmente envuelve nuestros recuerdos, en ambos casos hay elementos que aparecen en forma clara y nítida sobre un fondo borroso (Pereyra, M, 1956, p. 120). Otro autor opina que en el cine existe algo parecido al déjà vu (sentimiento de familiaridad al observar una escena nueva, como si ya se hubiera visto anteriormente), ya que el espectador tiende a asociar o identificar los encuadres con la acción que se desarrolla en ellos, de esta manera si el encuadre se repite, después traerá el recuerdo de lo que se había contemplado antes (Balázs, B, 1978, p. 69). Esta analogía no es del todo precisa puesto que el "déjà vu" es una perturbación de la memoria que alude a una escena familiar que en realidad nunca se ha visto, mientras que en el cine el encuadre sí se había presentado previamente. Una analogía más es la que se refiere a los encuadres insólitos: a veces la cámara capta una escena en forma poco común (v. gr. cuando se quiere indicar que alguien está soñando, etc.). Estos encuadres han sido comparados con el proceso terapéutico porque en ambas situaciones se nos recuerda algo que parecíamos olvidar y se nos proporciona información de algo que uno ya "sabía" inconscientemente: en el cine los encuadres habituales hacen que el espectador se olvide de que no es él quien está viendo las escenas sino la cámara. (Metz, Ch, 1979, p. 55; Balázs, B, 1978, p. 77).

#### d) Aspectos psicológicos del montaje

El montaje es el que permite la existencia del discurso cinematográfico, es el que marca el ritmo en los acontecimientos observados por el espectador. De ello se deduce que debe haber una muy estrecha relación entre los cambios que ocurren en la pantalla y los cambios de atención en el espectador. El montaje guía al espectador, pero debe hacerlo de acuerdo con un ritmo que éste pueda seguir. El montaje debe basarse en los "momentos psicológicos" precisos para desarrollar la acción (Rose, T, 1957, p. 165). En otras palabras,

el montaje aprovecha los procesos de asociación de ideas propias del ser humano (Pereyra, M, 1956, p. 120), y "no hace más que reproducir las condiciones de selectividad de la percepción y de la memoria humana, que son discontinuas y privilegian ciertos aspectos y tiempos significativos, en detrimento de otras zonas de mayor pobreza significativa" (González, N., 1976, p. 16).

El montaje cinematográfico incluye un muy peculiar manejo del tiempo. Se puede considerar que hay tres tiempos claramente diferenciables dentro del montaje:

1.- El tiempo real.- es el que permite que la acción se desarrolle objetivamente y con cierta verosimilitud y naturalidad.

2.- El tiempo expresivo.- es el que corresponde a las escenas y secuencias propias del filme, es el tiempo que la película crea y desarrolla.

3.- El tiempo real en que las tomas se suceden en el montaje.- es decir el tiempo que dura la película. (Balázs, B, 1978, p. 95; Caro, P, p. 78).

Un ejemplo ayudará a comprender los tiempos del montaje: Una familia hace sus preparativos para salir de viaje e irse de vacaciones. La película nos los muestra preparando sus maletas en varias tomas de 20 segundos cada una (las tomas que se hacen sin cortes representan el Tiempo Real), el desarrollo de la película nos indica que los preparativos se hicieron en un día y las vacaciones duraron 7 días (la unión de estas escenas representa el Tiempo Expresivo). Finalmente sabemos, como espectadores, que toda esta acción se desarrolló en 20 minutos de película en la pantalla (Tiempo real en que las tomas se suceden en el montaje).

## II.- El Análisis del contenido.

Este tipo de análisis psicológico se centra en la información que proporciona la película acerca de un tema determinado. El contenido



do es aquello que la película dice y comunica al espectador sin entrar en detalles del cómo lo hace: la diferencia entre contenido y mensaje sería que el primero es el qué (la esencia de lo que se desea informar), mientras que el mensaje es el qué pero revestido de una forma (cómo se proporciona la información). (Benito, A, 1978, p. 126, 134, 135).

El análisis del contenido psicológico de las películas es algo que se ha dado, como ya vimos, casi desde la aparición de las primeras películas en el mundo. Dichos análisis han sido realizados, fre cuentemente, por personas y críticos de cine que no poseen un cabal conocimiento de la disciplina psicológica, pues para ellos lo importante ha sido describir "la psicología" del personaje o el "manejo psicológico" de la trama, etc, es decir que se refieren a una psicología no académica sino empírica.

Dentro de las instituciones educativas sí se han emprendido aná lisis psicológicos sustentados en principios teóricos o en evidencias descubiertas por esa disciplina. En esta sección nos vamos a referir a este tipo de análisis, pero aclarando que no se trata de la técnica del "análisis de contenido", cuya aparición data de hace poco más de treinta años, y que consiste en la "clasificación de las diferentes partes de un escrito conforme a categorías determinadas por el inves tigador para extraer de ellos la información predominante o las tendencias manifestadas en esos documentos". (Pardinas, F., 1977, p. 59). La técnica del análisis de contenido implica seguir una serie de pro cedimientos muy específicos, encaminados ya sea a describir, a comprobar hipótesis y aun a predecir ciertos resultados, razón por la cual no tiene nada que ver con el análisis básicamente pedagógico del que aquí hablamos.

A continuación se van a mencionar algunos ejemplos del tipo de análisis que es posible realizar desde la perspectiva de la psicología. Los fragmentos siguientes corresponden a algunas de las reseñas académico-cinematográficas que yo mismo realicé durante mi acti

vidad en el Cine Club Psicología de nuestra Facultad, entre noviembre de 1982 y agosto de 1984.

"Ich will doch nur, dass ihr mich liebt" (Sólo quiero que me quieran), 1976, de Rainer Werner Fassbinder: La película nos muestra a una psicóloga tratando de indagar aspectos de la vida de un jo ven albañil que ha sido recluido en una prisión. Gradualmente vamos conociendo las transformaciones de Peter, el personaje central, que le llevaron al desquiciamiento. Es evidente que el trato poco afectivo que recibió por parte de sus padres explica en gran parte su de sintegración final, pero también es obvio, y esto lo remarca muy bien la película, que es el sistema enajenante en que vive el que desenca dena toda su angustia. Peter es un engranaje más de una fría sociedad industrial que lo único que le interesa es producir, vender y consumir artículos. Así él se convierte en un recalcitrante consumista que se dedica a comprar desde un ramo de flores hasta objetos que están fuera de sus posibilidades económicas. Poco a poco la desesperación hace presa de él, su ansiedad crece e incluso llega a sentir fuertes malestares físicos (lo que se conoce como somatización de los problemas). El gran acierto de la película es que hábil mente maneja el aspecto psicológico (representado principalmente por falta de cariño que muestran sus padres hacia Peter), como el social (en el que Peter trata, a toda costa, de demostrar que la gente vale por lo que posee materialmente).

"Lord of the flies" (Señor de las moscas), 1963, de Peter Brook: Esta cinta es una obra llena de simbolismo y no en balde ha sido ana lizada desde diversas perspectivas psicoanalíticas (freudiana, jungiana, neo-freudiana, etc). Sin embargo, en un nivel diferente, el enfoque que más se ha ocupado de la película es el de la psicología social, en particular ha llamado la atención de los especialistas en dinámicas de grupos. Ellos han centrado su interés en los dos personajes principales: Ralph y Jack. Cada uno de ellos representa un tipo de liderazgo antagónico, uno es el democrático y el otro el

autocrático. Estos dos tipos de liderazgo, junto con el de "laisser-faire", han sido objeto de estudio por parte de la psicología social desde hace mucho tiempo.

"Paule Pauländer", 1976, de Reinhard Hauff: El personaje central, Paule, es un adolescente que tiene que desenvolverse y crecer en un ambiente adverso. Es un muchacho tranquilo y apacible que casi no habla, sin embargo hay momentos en que su comportamiento es cruel y duro, como sucede cuando mata a la gallina y al conejo, o cuando cobra venganza por la amonestación que le hace el párroco. Estas actitudes agresivas son típicas de la adolescencia y son una forma de descargar algunos sentimientos que le agobian. En estrecha relación con lo anterior el adolescente busca dar una imagen de fortaleza y para ello recurre a comportamientos generalmente rudos. Por eso no es de extrañar que Paule acepte participar en una exhibición pugilística en un pueblo cercano. Esta ostentación de fuerza no está totalmente dirigida hacia los demás, pues en gran parte es un intento de demostrarse a sí mismo su capacidad. No es una coincidencia que después de esta exhibición de fuerza Paule logra, finalmente, liberarse de la figura paterna.

"Charles mort ou vif" (Carlos vivo o muerto), 1969, de Alain Tanner: Carlos es un empresario suizo que decide dar un vuelco a su vida, pero su nuevo comportamiento choca con los convencionalismos sociales, ya que su forma de actuar no es la que se espera de un "ejecutivo". La respuesta del sistema, ante un caso así, es el etiquetamiento psiquiátrico como un medio de mantener confinados a quienes perturban la tranquilidad del status quo. El sutil mecanismo es el siguiente: primero se nos hace que identifiquemos la racionalidad de comprar, vender y ganar con la razón misma. Después, cuando alguien se rebela contra la racionalidad del consumismo y de las ganancias, se convierte automáticamente en un rebelde contra la razón misma. Y es aquí donde aparece el manicomio como el encargado de "proteger" a la sociedad de aquellos individuos que rompen con el juego social.

La película también muestra otro aspecto negativo del proceso psiquiátrico. Carlos está lejos de considerarse un enfermo mental, son quienes lo rodean los encargados de colocarlo en ese rol. El en ningún momento se cree anormal, ni busca ni desea la ayuda médica para su "enfermedad" porque no la necesita. Esto nos lleva directamente al cuestionamiento de los conceptos de salud y enfermedad mental. En la cinta resulta claro que los "sanos" son quienes aceptan un determinado sistema económico-social, mientras que los "enfermos" son los que se oponen a él. De esta manera es lógico el porqué la llamada antipsiquiatría gusta de hacer un símil entre el proceso psiquiátrico y el sistema carcelario. El final de la película es bastante significativo en este sentido: Carlos prácticamente es llevado como un prisionero a su destino. (1)

El análisis del contenido psicológico del cine ha sido ampliamente "acaparado" por la teoría psicoanalítica. Inclusive el auge del psicoanálisis ha propiciado, como ya se ha señalado, el surgimiento de películas esencialmente "psicológicas". Los psicoanalistas justifican su participación en el fenómeno fílmico al decir que "toda creación artística en cuanto pone de manifiesto conflictos y aspiraciones, es factible de psicoanalizar. Las obras más duraderas y valiosas son las que, asentadas en características y problemas fundamentales de una época, los exhiben simbólicamente a nivel de los mecanismos inconscientes y en función de los resortes básicos y permanentes que mueven al hombre de una determinada cultura" (Carlisky, M., 1965, p. 57). El enfoque psicoanalítico parte de la premisa de que tras la expresión "manifiesta" del cine hay que descubrir lo que en la interpretación de los sueños se denomina contenido "latente".

- (1) Fragmentos de las reseñas del Cine Club Psicología en su ciclo "Lo psicológico en el cine", de enero a marzo de 1984, Facultad de Psicología, UNAM.

Christian Metz explica que hay cinco tipos de estudios psicoanalíticos acerca del filme:

1.- Vía nosográfica.- Las películas como síntomas que permiten estudiar la neurosis del cineasta, del guionista, o de quien haya hecho la película, y para determinar sus rasgos predominantes (obsesivos, histéricos, etc.).

Greenberg señala que en este tipo de estudios hay que tener mucho cuidado porque las películas no son pacientes y porque, además, duran lo que 2 ó 3 sesiones analíticas, tiempo insuficiente para obtener conclusiones psicológicas válidas; por otra parte hay una importante limitación más: no es posible tener acceso a los acontecimientos de la niñez (Greenberg, H.R., 1975, p. 11).

2.- Vía caracterial.- Es un análisis similar sólo que en este caso se busca encontrar los rasgos de carácter del realizador, los cuales no necesariamente deben ser neuróticos. Es decir que la película puede servir para determinar la caracterología del cineasta.

3.- Psicoanálisis del guión.- A partir del argumento se pretenden obtener algunos significados poco evidentes en el guión. Esto no quiere decir que haya que buscar un segundo o un tercer guión cada vez más profundo.

4.- Psicoanálisis del sistema textual.- La película es tomada como un todo, forma y contenido a la vez, para de ahí hacer la interpretación del material fílmico.

5.- Psicoanálisis del significante cine.- Aquí ya no se trata de analizar alguna película en particular, sino al cine mismo como fenómeno. Se trata de investigar cuáles son las implicaciones psicoanalíticas de la experiencia cinematográfica. La obra del propio Metz se ubica dentro de este tipo de estudios: desde la perspectiva lacaniana ha encontrado conceptos psicoanalíticos presentes en el fenómeno fílmico: espejo, identificación, fantasma, voyeurismo, exhibicionismo, sueño, etc. (Metz, Ch, 1979, p. 30-39, 46-120).

La mayoría de los trabajos psicoanalíticos acerca del cine pertenecen al estudio e interpretación de los guiones. En seguida se señalan algunos breves ejemplos, sin profundizar, que son representativos del tipo de conclusiones que se obtienen de la aproximación psicoanalítica al cine.

"The exorcist" (El exorcista), 1974, de William Friedkin: "El padre exorcista representa la figura dispuesta a hacerse cargo de todo el sadismo acumulado y desbordante en el psiquismo de la niña. La película señala cómo las condiciones diabólicas que llevamos dentro son esencialmente el resultado de actitudes filicidas, deteriorantes y malvadas de nuestros padres y que en la vida infantil son experimentados como abandono, desconsideración, terror", etc. (Rascovsky, A, 1975, p. 25-26).

"El espíritu de la Colmena", 1975, de Víctor Erice: "Se refiere al efecto deletéreo que ejerce sobre la mente del niño la suma de amedrentaciones y amenazas que pesan sobre él durante todo su proceso de desarrollo y crianza". (Rascovsky, A, 1975, p. 45).

"Family Life" (Vida en familia), 1972, de Kenneth Loach: "Constituye la mejor lección que conocemos sobre el medio familiar que genera la esquizofrenia, sobre lo que significa la madre esquizofrenizante y sobre la complicidad del ambiente social y de sus instituciones, que se unen a la crueldad e indiferencia del padre asexual, para producir la alienación" (Raskovsky, A, 1975, p. 61).

"Repulsion" (Repulsión), 1965, de Roman Polansky: "Nos conduce a comprender la trascendencia que tiene en el desequilibrio esquizofrénico, la carencia de un ambiente de arraigo que brinde seguridad, de un medio familiar infantil sólidamente constituido, y que aparece sintéticamente representado en la película por una fotografía". (Raskovsky, A. 1975, p. 11)

Estos ejemplos tomados de Arnaldo Rascovsky, muestran interpretaciones psicoanalíticas muy generales, casi psiquiátricas, sin em

bargo hay otros autores que sin salirse de la perspectiva psicoanalítica abordan las películas desde posiciones teóricas muy específicas. Es el caso de otro argentino, Mario Carlisky, quien analiza cinco películas basándose en los aportes de Otto Rank ("El trauma del nacimiento"), de Melanie Klein, y de sus compatriotas Arnaldo Rascovsky y Mauricio Abadi (que han estudiado el psiquismo fetal y las vicisitudes del nacimiento, respectivamente):

"Otto e mezzo" (Ocho y medio), 1963, de Federico Fellini, ilustra un doble reencuentro del personaje, con la madre y consigo mismo. La película comienza con el nacimiento, simbólico, del personaje en un embotellamiento de automóviles en un túnel y a partir de ahí se observan las vicisitudes y confusiones del recién nacido hasta el momento en que "introyecta a la madre en la primera leche que ingiere". "Ansia perversa" (título en español), de Gazzo, muestra la ambivalencia de la madre con respecto al hecho de dar a luz: por un lado desea hacerlo pero por el otro quiere retener al hijo (un embarazo permanente). "Moderato cantabile", 1960, de Peter Brook, confirma la existencia de fantasías en el niño de "matar o estropear" a la madre durante el alumbramiento, así como la propia fantasía materna de sufrir una mutilación o correr el riesgo de morir en ese acto. "L' eclisse" (El eclipse), 1965, de Michelangelo Antonioni, presenta la inestabilidad afectiva de la madre, en un nivel simbólico, con respecto a sus dos objetos de amor (uno solo en realidad): el hijo que se halla en gestación y el hijo ya nacido. "Rebel Without a Cause" (Rebelde sin causa), 1955, de Nicholas Ray, es la prueba de que la humanidad está enferma en sus jóvenes, los cuales manifiestan, por medio de la autodestrucción, el difícil momento de crecimiento y cambio que están atravesando (Carlisky, M, 1965, p. 61-96).

#### El cine y sus efectos psicológicos

En la sección anterior se mostró un panorama general de la clase de análisis psicológico que se ha hecho del cine, en la forma, y de las películas, en el contenido. Ahora vamos a revisar otro tipo

de investigaciones, que incluyen tanto la forma como el contenido, y que se refieren a los efectos psicológicos que el cine y las películas generan en el espectador.

La relación cine-espectador es muy compleja y su estudio requiere de la participación de varias disciplinas. Dentro del enfoque psicológico se pueden encontrar tres niveles de análisis: el emocional, el cognoscitivo y el conductual. Aquí agregaremos un nivel más, el ideológico, que pertenece a la sociología pero que está íntimamente vinculado al aspecto cognoscitivo.

Pero antes de verlos en detalle será necesario decir algunas breves palabras acerca de los aspectos metodológicos que están implicados en las investigaciones de este tipo. Este punto es indispensable porque permite ubicar, en sus diferentes niveles, los resultados, las hipótesis y las especulaciones en torno a este tema.

#### Aspectos metodológicos.

En términos generales el estudio de los efectos del cine, y de los otros medios, parten del ya clásico modelo de comunicación Emisor - Mensaje - Receptor. Con base en dicho modelo diversos investigadores han planteado que hay otros elementos adyacentes que dan forma a este proceso de comunicación.

Tudor ha elaborado un esquema que resume e integra estos elementos. Según él las investigaciones de las diferentes disciplinas, la psicología social entre ellas, ha dado lugar el siguiente esquema:



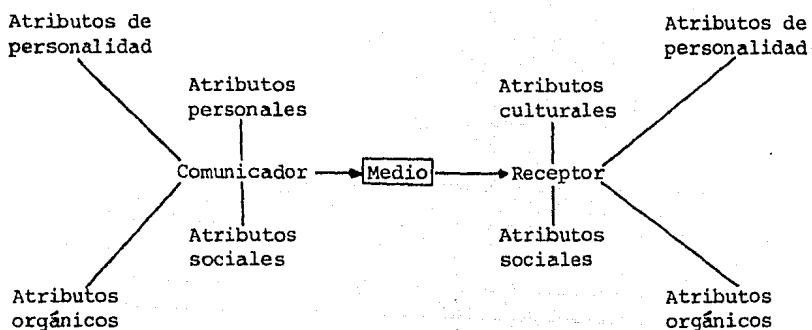


Fig. 1 Modelo estático de comunicación

A pesar de la aparente riqueza de este esquema Tudor encuentra que adolece de tres errores graves: los elementos no están relacionados entre sí; el medio no está especificado en lo más mínimo; y todo el proceso es unidireccional (Tudor, A; 1975, p. 24).

Para superar estas deficiencias él mismo propone un esquema mucho más dinámico e ilustrativo:

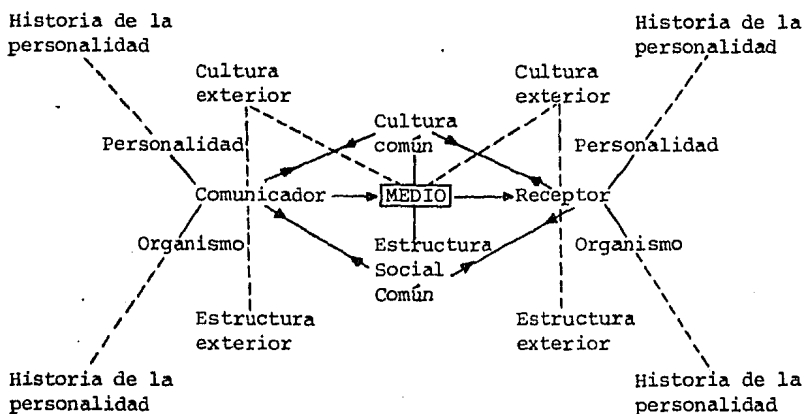


Fig. 2 Modelo dinámico de comunicación.

Las ventajas de este nuevo esquema de Tudor (1975, p. 26) son evidentes, ya no se trata de un comunicador que únicamente se dedica a bombardear con mensajes al receptor, sino que ahora él mismo está inmerso dentro una cultura y una estructura social común a la del receptor, que cumplen la función de retroalimentar al emisor y de influir sobre la composición del mensaje mismo. Además, este esquema, sugiere que los conceptos de "personalidad" y "organismo" no deben ser considerados como algo estático, sino producto de un proceso dinámico.

Mucho se habla de la unidireccionalidad de los medios, sin embargo lo que sucede es que la respuesta no es directa, inmediata y en sentido físico, sino que se establece dentro de una interacción cultural y social. En otras palabras, la cuestión estriba en saber que hay diferentes niveles de comunicación. (Simpson, M., 1981, p. 119-120)

Para estudiar los diferentes elementos que intervienen en el proceso comunicativo es necesario que la investigación tome en cuenta las características de los medios, el tipo de mensaje, el texto o situación en que se presentan dichos mensajes y las características tanto del comunicador como del receptor.

La gran mayoría de los estudios de este tipo se han centrado más en el receptor que en el comunicador, de esta manera se han señalado varios puntos que deben observarse al hacer el análisis de la audiencia:

- a) Hábitos (conductas anteriores respecto al uso de los medios, el cómo y el porqué utiliza los medios)
- b) Características demográficas (clase social, ocupación, sexo, edad, educación, etc.).
- c) Características psicosociales de los miembros de la audiencia. (Salazar, J.M. et al, 1980, p. 69)

Estos puntos permiten hacer una diferenciación de las masas en una u otra audiencia, y dan lugar a que cada audiencia investigada pueda considerarse como representante de una potencial audiencia total (Andersen, K.E. 1971, p. 72-74). Los datos que se obtengan deben ser integrados a los aspectos que conforman el análisis del escenario:

- a) Análisis previo (cuando se planea conseguir un efecto)
  - b) Análisis inmediato (aún previo al acto de comunicación)
  - c) Análisis continuo (durante el acto de comunicación)
  - ch) Post análisis (después del acto de la comunicación)
- (Andersen, K.E. 1971, p. 76-84).

Finalmente, para terminar esta parte metodológica, los estudios de este tipo deben tener bien establecidos los criterios con los que van a investigar los efectos en el público, los criterios pueden ser:

- a) Temporal = Mediatos o inmediatos, de corta o larga duración
- b) Tipo de consecuencia = Positiva o negativa socialmente, con base en un criterio normativo.
- c) Intensidad = Fuertes o débiles
- ch) Area de acción = Conducta, conocimientos, actitudes, emociones, expectativas, etc.
- d) Nivel de manifestación = Explícitos o implícitos, observables o no.
- e) Nivel de explicación = Psicológico, fisiológico, sociológico, etc.

(Salazar, J.M. et al., 1980, p. 69).

Después de haber examinado someramente las características metodológicas, vamos ahora a mostrar algunos de los resultados que se han obtenido en diversas investigaciones y las conclusiones a que han llegado algunos estudiosos del tema. En esta parte del trabajo hemos dividido esquemáticamente los tipos de efecto suscitados por el cine en el público, pero hay que tener presente que en la práctica estos efectos, obviamente, nunca se dan por separado.

### Efectos emocionales

El impacto afectivo de una película es el primero en aparecer en el espectador. Aún antes de poder entender el mensaje el sujeto ya tiene una reacción de agrado o desagrado ante lo que está percibiendo. El efecto emocional tiene que ver, de manera directa, con la personalidad del espectador, es decir que entran en juego tanto el carácter como el temperamento. Esto se debe principalmente a las características propias de la imagen cinematográfica que "tiene un valor instantáneo, insistente y continuo que no permite poner en práctica la capacidad de síntesis y asimilación necesarias para entenderla con rapidez" (Meza, R.R.; 1979; p. 44).

Uno de los factores que intervienen en el mayor o menor efecto emocional de una película es la distancia creada entre ésta y el espectador. El término "distancia" hay que entenderlo en dos sentidos. Por una parte se trata de la distancia literal entre el sujeto y la pantalla, pues no es lo mismo sentarse en una de las primeras filas que hacerlo en una de las últimas: la ubicación del espectador hace que la magnitud de la pantalla y de sus imágenes varíen considerablemente, lo cual tiene que ver con la forma en que el espectador percibe la realidad que se le presenta. Si, por ejemplo, él percibe una "realidad extraña" (lo cual podría ocurrir si se sentara en una fila muy alejada de la pantalla: Su campo visual incluiría no sólo la pantalla, sino una gran parte del público, algún pasillo, etc.), entonces tendrá un involucramiento menos afectivo con la película, ya que su participación será más consciente (Mitry, J. 1978, v. 1, p. 207). El otro sentido de la distancia es el que proporcionan los planos mismos de la película. Ya hemos visto que, por ejemplo, el primer plano es el que logra el mayor impacto emocional en el espectador, ya que la amplitud de la imagen crea la sensación de estar cerca de la acción, del detalle, del drama (Caro, P. p. 50). Acerca de las condiciones en que el público recibe el mensaje se dice que la gente es más sugestionable cuando forma parte de una mul-

titud, y que el suscitar cualquier emoción fuerte la vuelve aún más sujeta al mensaje. (Brown, J.A.C, 1978, p. 23).

#### Efectos cognoscitivos

Dan por resultado la ampliación, formación o modificación de los conocimientos respecto a la realidad. Vamos a considerar aquí mismo la formación de expectativas y metas del público espectador.

Muchos de los estudios en torno al efecto cognoscitivo del cine se centran en el polo pasividad-actividad del espectador. Se discute si realmente el espectador se halla pasivo ante el mensaje fílmico, o si, por el contrario, tiene una participación activa durante el proceso comunicativo. Así se ha llegado a establecer una diferencia entre dos tipos de espectadores:

a) Receptor acrítico - El sujeto internaliza los contenidos por medio del aprendizaje (condicionamiento, observación, etc.) y modifica sus valores, creencias, actitudes o conductas. Estas últimas aparecerán cuando existan las condiciones en el medio o en el propio sujeto.

b) Receptor activo Selecciona, por medio de mecanismos racionales y motivacionales, los contenidos que satisfagan sus necesidades. Es crítico frente al mensaje y distingue lo real de lo elaborado por los emisores.

(Salazar, J.M., et al., 1980, p. 68).

Las clasificaciones de este tipo están dadas con base en características que podríamos llamar de tipo psicosocial: nivel intelectual, grado de preparación educativa, hábitos, etc. Sin embargo no responden realmente la pregunta de si un espectador, cualquier espectador, tiene o no una participación ante el mensaje cinematográ

fico.

Por tal motivo otros autores han intentado profundizar más en este aspecto: Jean Mitry afirma que la supuesta pasividad del espectador no existe en realidad, puesto que implicaría poner en juego la total inconciencia del sujeto. Para él, lo que se anula son las "necesidades de anticipación, es decir el mecanismo que permite, en la vida real, ir previendo todo lo indispensable para poder ejecutar nuestros movimientos y pensamientos. El cine da un sentimiento de seguridad para sustraerse a dichas necesidades, pero eso no significa que otras actividades cognitivas desaparezcan " (Mitry, J., 1978, v. 2, p. 61).

Jean Vassal explica que "durante la proyección el espectador abandona su propio universo para vivir otro que le es propuesto, aunque se torne sobre sí mismo al ver analogías de su vida en la pantalla". (Vassal, J, 1963) Para este autor este mecanismo favorece la introspección del espectador y le ayuda a enriquecerse con nuevos horizontes, pues aprende a verse a sí mismo y a los demás. Georges Charensol también considera que este aspecto de "despersonalización" del cine es positivo ya que exalta las tendencias íntimas y es, en el peor de los casos, una evasión provisional benéfica (Charensol, G., 1963). Para estos investigadores no hay tal pasividad del espectador: de una u otra manera hay una participación cognoscitiva.

La teoría de las diferencias individuales supone que existe un principio de atención y percepción selectivas en el espectador. Este recibe el mensaje de acuerdo con sus valores, necesidades, creencias y actitudes, además "selecciona determinados estímulos del mensaje y son éstos los que captan su atención" (De Fleur, M.L., 1976, p. 177-182).

Otros estudios indican que las personas "recuerdan" aquel material que sostuvo su propio punto de vista, mucho mejor de lo que recuerdan material que ataca ese punto de vista. La retención es selectiva pero también lo es la interpretación: "se deforman y alteran comunicaciones no agradables y se percibe el mensaje como si apoya-

ra el propio punto de vista" (Klapper, J. T, 1975, p. 78). Asimismo hay evidencias de que "el espectador tiende a aceptar como verdaderas aquellas partes de una película que está más allá de su experiencia" (Powdermaker, H, 1955, p. 19).

Con respecto al cambio de opiniones y de actitudes se ha comprobado que la resistencia al cambio es menor en condiciones públicas que en condiciones privadas, sobre todo si las normas a modificar no están del todo interiorizadas por el espectador. (Howland, C.I., Janis, I.L. y Kelley, H.H., 1968, p. 161).

El cine altera nuestra concepción del tiempo y del espacio, siendo éste uno de sus efectos cognoscitivos más interesantes. Alejandro Galindo, director mexicano de cine, aclara que:

"La paciencia, facultad o virtud para la espera, es algo que se ha perdido debido al cine. Desde el punto de vista del espectador, las leyes de la física, incluyendo las que regulan el tiempo y el espacio - y aun la muerte - son vencidas por el cine. El cine hace creer que lo que se ve en la pantalla es una fiel reproducción del mundo real, pero esa realidad ha sido alterada en un elemento vital no fotografiable; el tiempo. Así el espectador que ha sido poderosamente influenciado por el efecto de lo visto en la pantalla exigirá a la vida una similitud con las imágenes de los filmes. El hombre actual se irrita ante lo superfluo de la vida y quiere eliminarlo a voluntad, exigiendo de la gente y de la vida la misma rapidez y precisión en las decisiones y en los conceptos. Este manejo del tiempo debe ser vigilado con el objeto de cuidar la salud mental de las masas" (Galindo, A, 1971, pp. 41-44).

#### Efectos conductuales.

Consisten en la imitación de patrones de comportamiento inducidos por modelos presentados en los medios de comunicación, e incluyen también la formación, modificación o eliminación de patrones de comportamiento.

De acuerdo con la teoría de las normas culturales la conducta del espectador queda firmemente establecida cuando el mensaje proviene de un medio masivo de comunicación, ya que éstos crean la impresión de que sus normas son reales y están aprobada y apoyadas por la sociedad. El establecimiento de la conducta se puede hacer de tres maneras distintas: reforzando pautas ya existentes, creando nuevas convicciones compartidas o cambiando normas preexistentes. (De Fleur, M.L., 1976, p. 192-207). El alcance o fuerza de la conducta establecida dependerá de: las características del comunicador, del tipo de llamamiento que hace, de la manera en que organiza sus argumentos y de los motivos y habilidades del auditorio (Hovland, C.I., Janis, I.L. y Kelley, H.H., 1968, p. 134).

La conducta de asistir al cine, y a cualquier medio en general, está determinada por el tipo de variables o características psicossociales presentes en el espectador, he aquí cuatro ejemplos:

1.- Principio del todo o nada.- Quien utiliza un medio de comunicación por encima del promedio, también utilizará los otros medios de la misma manera.

2.- Educación.- A mayor nivel educativo, mayor utilización de los medios.

3.- Económico.- El uso de los medios de comunicación se incrementa con el nivel de ingreso.

4.- Edad.- A mayor edad, mayor uso con fines de información o educación y menos con propósitos de entretenimiento (1)

Dentro de este tipo de estudios hay uno, muy completo, que se realizó en México en 1960. Los sectores de la población que fueron considerados estaban formados por: sirvientes, obreros, artesanos,

(1) Paterson, J. The Mass Media and Modern Society.

New York: Holt, 1966.

(Citado por Salazar, J.M. et al, 1980, p. 64)



amas de casa, burócratas, empleados de empresas privadas, comerciantes, militares, estudiantes, artistas, políticos, dirigentes, y profesionistas, los resultados proporcionaron información estadística acerca de la frecuencia con que se acude al cine, si se acostumbra ir a cines de estreno, a programas dobles, los cines preferidos y el porqué, si se prefieren películas mexicanas o extranjeras y el porqué, qué género cinematográfico prefieren, qué cosas les molestan en el cine, y muchas variables más. En el siguiente cuadro se reproducen algunos de los resultados obtenidos:

	Asisten con Frecuencia	Películas de Estreno		Cines de Preferencia		Prefieren Películas	
		Sí	No	1a.	2a.	Mex.	Ext.
Sirvientes	52	31	69	24	76	75	27
Obreros	59	54	46	55	45	35	65
Artesanos	41	43	57	40	60	60	40
Amas de casa	58	89	11	85	15	29	71
Burócratas	63	74	26	71	29	60	40
Empleados	66	80	20	80	20	24	76
Comerciantes	55	74	26	80	20	35	64
Militares	79	63	37	58	42	35	65
Estudiantes	56	80	20	80	20	18	82
Artistas	55	68	32	67	33	7	93
Políticos y dirigentes	59	72	28	70	30	50	50
Profesionistas	49	80	20	93	7	10	90

n= 100 por cada sector de la población

(Amado, F, y Echeverría, A, 1980, p. 95-96, 99, 103)

Otro estudio interesante, y más reciente, hecho en nuestro país es el que se llevó a cabo en las ciudades de Campeche y Cd. Juárez en 1982. Se investigaron los hábitos de consumo de cine mexicano en esas ciudades. Los resultados indicaron que los determinantes o motivaciones de la conducta de asistir al cine fueron: rom

per la rutina, el estado de ánimo (enfado, buen humor, etc.) búsque da de compañía, impulso para una diversión completa (como prepara- ción para cenas, bailes, o actividades más placenteras que ir al ci ne), búsqueda de bienestar orgánico (descansar, relajarse, dormir), búsqueda de información (para tener temas de conversación), como cumplimiento de hábitos ("es lo que siempre hacemos").

Dentro de ese mismo estudio los habitantes de ambas ciudades expresaron cuales eran los efectos conductuales de la predominancia del tema de la sexualidad en las películas que se les exhiben: relaciones "amorosas" pasajeras y superficiales, relaciones con prostitutas (en los hombres), homosexualidad (en ambos casos), prostitución (entre las jovencitas), además de otros problemas sexuales (bestialismo, exhibicionismo, etc). (Cerón, F., Hernández, D. y Saavedra, C.F., 1982, p. 86, 171-175).

#### Efectos ideológicos

Tienen por función que el espectador "internalice las premisas del orden social dominante con el objeto de formar al sujeto necesario para el mantenimiento y reproducción del sistema socio-económico-político de que se trate" (Guinsberg, E, 1984, p. 2). Es de suponer que los dueños de los medios de producción de películas, generalmente pertenecientes a la clase dominante, tenderán a elabo rar productos que mantengan y refuercen al sistema imperante, pues éste les resulta favorable y benéfico.

Los efectos ideológicos del cine tienen su base en la poderosa influencia que este medio ejerce sobre las masas. Ya en 1922 el mismo Lenin vislumbraba la fuerza del cine cuando le comentó a Lunacharsky "... debe recordar bien que, de todas las artes, el ci ne es para nosotros la más importante" (1). Según René Zazzo " la aparente facilidad del espectáculo cinematográfico, y su poder ex-

(1) Leyda, J. Kino. Historia del cine ruso y soviético

Buenos Aires: EUDEBA, 1965

(Citado por Tudor, A, 1975)

cepcional de emoción, le confieren una fuerza de sugestión que hace superfluo para unos, difícil para otros, un verdadero esfuerzo de criterio. El sentimiento de realidad que los espectadores experimentan frente a la pantalla puede dar, incluso entre los que tienen mayor soltura de aprehensión, una impresión de verdad, primer paso hacia una adhesión no solo afectiva, sino también intelectual, respecto a la visión que la película ofrece del mundo" (Citado por Mitry, J. 1978, v. 2, p. 62). La capacidad sugestiva del cine, y de los demás medios, ha hecho que en la actualidad se utilice el término ADMASS para referirse a la "parte de la población que está considerada como fácilmente influida por los medios de publicidad o propaganda comercial". (Brown, J.A.C, 1978, p. 133)

Tal vez la principal manifestación ideológica del cine es la de funcionar como un factor enajenante para las masas. Es cuando los espectadores acuden a ver películas con la finalidad de evadirse de una realidad desagradable que se prefiere ignorar antes que cambiar. Uno de los ejemplos más socorridos para ilustrar este aspectos es el que se refiere a las películas hollywoodenses: "la ideología de defensa tradicional y habitual de la burguesía consiste en idealizar sus contradicciones más crasas. Las atrocidades más clamorosas de la sociedad capitalista hay que escamotearlas en forma artística o conceptual. Su forma más burda dentro de esta dirección son las películas de Hollywood de happy end" (1)

Cualquier análisis que intente inscribir al cine dentro de un contexto social debe partir de estas consideraciones ideológicas. Por eso un trabajo como el realizado en Hollywood por la antropóloga norteamericana Hortense Powdermaker resulta totalmente fallido, aunque su hipótesis inicial sea válida: "El sistema social en que

(1) Lukács, G. Mi camino hacia Marx

México: UNAM, 1959, p. 51

(Citado por Gomezjara, F.A. y Dios, D.S. de, 1981, p. 125)

las películas se producen ejerce una influencia importante sobre su contenido y significado" (Powdermaker, H, 1955, p. 9). Su error consistió en considerar que el sistema social se reduce a "la gente de Hollywood": propietarios, productores, directores, argumentistas, actores y otros. No se interesó por relacionar este "sistema social" con el otro más amplio en que se halla inserto, y por eso sus conclusiones son erróneas. Es como pretender estudiar aspectos ideológicos dentro de la familia sin hacer referencia al contexto social en que se desenvuelve.

En un contexto como el nuestro, país con un capitalismo periférico y perteneciente al tercer mundo, los estudios sobre aspectos ideológicos del cine deben tomar en cuenta las siguientes cinco características de la comunicación en Latinoamérica:

1.- Concentración de los medios.- Los propietarios de los medios de comunicación constituyen un pequeño sector dentro de la sociedad, poderoso económicamente y que, al igual que en los países desarrollados, tiende a monopolizar los diferentes medios de comunicación.

2.- Concentración geográfica.- La mayor difusión de los mensajes se efectúa en las comunidades urbanas que reúnen poblaciones con mayor nivel de vida, educación y capacidad de consumo. La difusión de mensajes al medio rural es mínima comparada con el de las regiones urbanas.

3.- Relaciones entre los propietarios de los medios de comunicación y las clases dominantes.- Estas relaciones siempre son sumamente estrechas.

4.- Dependencia externa.- Se manifiesta por el monopolio de las agencias noticiosas internacionales (AP, UPI, EFE, Reuter, etc), dependencia de las agencias de publicidad internacionales, contenidos importados (televisión, cine, etc.) y la inversión de capital

extranjero en los distintos medios de comunicación.

5.- Papel del Estado.- El sector público siempre tiene una participación, en diferentes grados, en el uso, control y supervisión de los medios, así como sus relaciones con los sectores privados nacionales y extranjeros. (1)

Hasta aquí hemos visto los diferentes efectos psicológicos del cine como si estos ocurrieran por separado. Es conveniente, por lo tanto, terminar esta sección con algunas consideraciones que engloben e integren los diferentes aspectos señalados. En seguida se mencionarán algunas de las conclusiones a que han llegado diferentes autores, sin pretender que dichas conclusiones agoten el tema.

Para Giacomantonio (2) existen tres niveles de atención por parte del espectador al "leer" la imagen: 1) Nivel instintivo.- Se realiza apenas se presenta la imagen, en cuanto llegan las primeras impresiones al cerebro. Los elementos que entran en juego son emotivos por excelencia: el color, las formas, etc, que están ligados a los factores de percepción. 2) Nivel descriptivo.- Se pasa a analizar los elementos que componen la imagen. Aquí ya hay una lectura de perspectivas, planos, campos y masas de luces y sombras. El cerebro procesa más información de la que describe la imagen. 3) Nivel simbólico.- Se hace una lectura capaz de abstraer símbolos. En esta fase de atención ya hay un proceso racional vinculado a los mecanismos de obtención del conocimiento.

Por su parte Tudor plantea que en la relación del espectador con el personaje de la película se da una combinación de los meca-

(1) Schenkel, P., y Ordóñez, M. (dirs) Comunicación y Sociedad.

Quito: Ildis, Ciespal, 1975

(Citado por Salazar, J.M. et al, 1980, p. 67-80)

(2) Giacomantonio, M, La enseñanza audiovisual

Barcelona: Gustavo Gili, 1979, p. 42-44.

(Citado por Aguilar, G, 1981, p. 64-65).

misimos de identificación y proyección, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

GAMA DE CONSECUENCIAS

		Contexto	
		específico	Difuso
GAMA DE IDENTIDAD PERSONAJE- PUBLICO	Alta	Autoidentificación	Proyección
	Baja	Afinidad Emocional	Imitación de características físicas y de conducta

Fig. 3. Relación psicológica entre la película y el espectador.

En la autoidentificación se observa que el grado de identidad es alto y específico: el espectador se pone en el lugar y la personalidad del personaje. Cuando hay afinidad emocional el grado de identidad es bajo pero específico: es la reacción más común, el espectador siente una ligera vinculación con el protagonista, es una involucración estándar. En la proyección la identidad es alta pero a la vez difusa: el protagonista es el receptáculo de los deseos, las frustraciones y los placeres que el espectador deposita en él. Finalmente en la imitación se da una identidad baja y difusa: el personaje protagonista es el modelo a seguir para el público. Estos mecanismos ocurren en la situación inmediata a la contemplación del filme (Tudor, A, 1975, p. 85-90).

De Fleur agrega que "los efectos de determinado mensaje comunicado a través de un canal dado, dependerán de gran número de características psicológicas y de categorías sociales similares entre los miembros de la audiencia. Estos efectos variarán según la clase de grupos sociales en que esta gente actúa y las relaciones que

tienen con tipos de personas específicos dentro de ellos [los líderes de opinión]; dependerá de las normas sociales que prevalecen en estos grupos tanto como de las 'definiciones de la situación' [normas culturales impuestas por los medios y que son vistas como reales] que deberán seguir los mensajes comunicados" (De Fleur, M.L, 1976, p. 227).

Finalmente vamos a señalar lo expuesto por Jaime Goded: "Los espectadores que acuden a la sala cinematográfica no tienen la sensación de haber presenciado únicamente la historia, el episodio o la anécdota de unos personajes dramáticos, sino que, desde el momento mismo de la proyección y de su percepción, los espectadores vieron sus propios sentimientos y expectativas (y en gran medida participaron en la acción dramática). Ante el espectáculo de la acción dramática, el espectador tiene la impresión de que en los personajes ficticios se reflejan muchas otras personas reales semejantes; el espectador comprende inclusive que en los sentimientos, temores, errores y triunfos de los personajes se reflejan muchos de sus principios e individuales estados de ánimo. Aunque el tema central de la obra dramática sea preciso, el espectador tiende a rebasarlo mediante la generalización y alcanza finalmente contextos y conexiones más simples (que siempre lo incluyen)". (Goded, J., 1979, p. 23-24).

#### Otro tipo de análisis psicológico

Para terminar con este capítulo resulta interesante hablar de otro tipo de relación que se ha dado entre la psicología y el cine. Nos referimos al análisis psicológico de la sociedad por medio del análisis del cine y sus películas. Es decir que el cine ha sido utilizado como un instrumento de "medición" que permite obtener ciertas conclusiones acerca de algunas características psicológicas de la sociedad.

Uno de los trabajos más conocidos y polémicas de este tipo es el de Kracauer, quien realizó un análisis minucioso de las películas alemanas anteriores, en muchos años, a la aparición del nazis-

mo, con la finalidad de determinar las profundas tendencias psicológicas dominantes del pueblo alemán en esos años. Sus resultados son sorprendentes ya que, según él, anticipan claramente el surgimiento, el poderío y la ascensión de Hitler al poder en 1933.

La película que Kracauer emplea como la referencia básica de su investigación es "Das Kabinett des Dr. Caligari" (El gabinete del Dr. Caligari), 1919, de Robert Wiene. El guión fue escrito por Hans Janowitz y Carl Mayer. El filme trata acerca del director de un manicomio, el Dr. Caligari, quien utilizando un disfraz recorre las ferias de la región mostrando un espectáculo de hipnosis. Su ayudante se llama Cesare y es obligado por el doctor, bajo hipnosis, a cometer crímenes despiadados durante la noche. Finalmente Caligari es descubierto y encerrado en su propio manicomio.

Kracauer establece un firme paralelismo entre Caligari y Hitler: ambos representan la autoridad ilimitada que, para satisfacer sus deseos de dominación, violan los derechos y los valores humanos. El poder hipnótico de Caligari fue ampliamente superado por el de Hitler, pues éste lo practicó en vasta escala. Al igual que Caligari se valió de Cesare como un instrumento para sus propósitos, Hitler hizo lo mismo pero valiéndose de todo un pueblo. En este sentido Kracauer encuentra otra analogía entre la película y la realidad: la idea original de Janowitz, uno de los guionistas, era mostrar a Cesare como al hombre común y corriente que, bajo la presión del servicio militar, se le enseña a matar y a ser muerto.

A partir de esta película el cine alemán comenzó a producir toda una serie de filmes en las que el personaje central era un tirano o déspota, se le ha dado el nombre genérico de "Caligarismo" a este grupo de películas. Entre ellas se hallan "Nosferatu", 1922, de Wilhelm Murnau: un tirano cuyo sadismo parece originarse en un complejo de inferioridad fundamental; "Dr. Mabuse, der Spieler" (Dr. Mabuse, el jugador), 1922, de Fritz Lang: el personaje es una mente inescrupulosa animada por el goce del poder ilimitado. También él hipnotiza



a sus víctimas, al final enloquece, etc. De acuerdo con Kracauer este tipo de filmes demuestra el peculiar concepto que los alemanes adquirieron de la autoridad en esos años posteriores a la Primera Guerra Mundial; es como si ellos, por circunstancias históricas, es tuvieran pidiendo la presencia de un autoritarismo que los uniera.

El cine alemán de esa época, para Kracauer, sólo fue el reflejo del estado anímico de su pueblo. Un estado anímico que tuvo un largo periodo de gestación y que Kracauer rastrea hasta las primeras cintas hechas desde 1913. Es precisamente una película anterior al caligarismo la que muestra otra asombrosa relación entre un personaje cinematográfico y la figura de Hitler. Se trata de "Homunculus", realizada en 1916, en la que el personaje es un ser monstruoso y deforme que, obsesionado por el odio, se convierte en dictador de un gran país, y toma venganza, con saña inaudita, por todo lo que ha sufrido. Se disfraza de obrero e incita a las masas a la huelga, pa ra posteriormente ordenar que las repriman sin piedad. Finalmente precipita una guerra mundial hasta que su vida es cegada por un rayo. (Kracauer, S, 1961, p. 7, 43, 19, 78, 81, 88, 96, 101).

Generalmente el tipo de investigaciones como la realizada por Kracauer suscitan comentarios adversos entre quienes rechazan el uso de una metodología tan poco rigurosa. Es el caso de Tudor, quien considera que el intento de Kracauer de probar las relaciones entre cultura nacional, hecho histórico y estilo cinematográfico es demasiado rebuscado (Tudor, A, 1975, p. 160-191).

Una crítica similar es la que hace Cartwright a dos investigadores norteamericanos, Wolfenstein y Leites (1), que extrajeron al-

(1) Wolfenstein, M. y Leites, N. Movies; a Psychological Study  
Glence: Free Press, 1950.

(Citado por Cartwright, D. P., 1972, p. 399)

gunas conclusiones acerca de la cultura norteamericana partiendo del análisis de varias películas. Según Cartwright dichos autores cayeron en el error de considerar a los filmes como "sueños diurnos" o fantasías nacionales que revelan algo de la vida emocional del público que asiste al cine. (Cartwright, D. P, 1972, p. 399).

Con lo dicho hasta aquí creemos que está cubierto el estudio de la relación existente entre la psicología y el cine. Hemos visto que no es posible, ni recomendable, abordar al fenómeno cinematográfico desde un punto de vista exclusivamente psicológico, pues se caería en un burdo reduccionismo. Hay que reconocer, como dice, Enrique Guinsberg, que "los medios son un fenómeno social, pero sus efectos operan sobre el psiquismo de los individuos, siendo por tanto también materia de estudio de una psicología que precisamente atiende los mecanismos psíquicos y su proceso de internalización" (Guinsberg, E, 1984, p. 5) Algo muy similar opina el teórico Abruzzese, para quien la psicología debe "abarcarse algunas constantes antropológico-culturales, pero siendo capaz de definir la gama de la imagen y la sede social de su consumo, o bien entre costo económico de tal consumo y disfrute del espectador, y además entre motivaciones a la visión y la alienación del objeto visual después de haber sido visto" (Abruzzese, A, 1978, p. 48). Ambas opiniones nos parece que confirman la validez del esquema desarrollado a lo largo de este capítulo. En el siguiente, el tercero, entraremos de lleno a la relación entre cine y enseñanza de la psicología.

**CAPITULO 3.**  
**EL CINE Y LA ENSEÑANZA**  
**DE LA PSICOLOGIA**

## EL CINE Y LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

### Consideraciones preliminares

Antes de entrar en materia es conveniente señalar en qué nivel se va a ubicar la propuesta teórico-práctica de este trabajo. Hemos visto, en el primer capítulo, que no tiene ningún provecho utilizar el cine dentro de la enseñanza si se hace de manera empírica. Es necesario sustentar el uso del cine dentro de los lineamientos prescritos por la tecnología educativa. Esto implica, hasta cierto punto, entrar en aspectos relacionados con los métodos de enseñanza tradicionales. Ante la disyuntiva de elaborar una propuesta puramente teórica dirigida a las autoridades escolares, con el fin de replantear el papel del cine en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología, o proponer a los profesores la inclusión de películas en su práctica docente, hemos elegido esta última opción. Las razones son obvias: en el primer caso habría que esperar cambios sustanciales en la organización temática de las asignaturas, puesto que la inclusión oficial del cine en la enseñanza acarrearía toda una revisión de los objetivos planteados. La finalidad sería incluir una lista de películas que específicamente apoyarían el contenido teórico de la materia, algo así como una lista fílmica adicional a la bibliografía del temario. En el segundo caso, invitar a los profesores a utilizar didácticamente las películas que ellos consideren convenientes, hay más posibilidades de que nuestra propuesta sea llevada a la práctica, puesto que en todo caso son los profesores los directamente responsables de la inclusión o no de las películas en sus asignaturas. Además el apelar a los maestros da lugar a que este trabajo ponga énfasis en algunas consideraciones prácticas que faciliten su labor.

El hecho de que las propuestas de este trabajo estén dirigidas de un modo directo al profesorado no implica que se vayan a pasar por alto los aspectos relacionados con los objetivos y los planes oficiales de las asignaturas. Por el contrario ese es el primer punto que, mediante las aportaciones de la tecnología educativa, vamos a abordar en este capítulo.

### La tecnología educativa

El profesor que utilice el cine como apoyo para sus clases debe tener presentes los planteamientos esenciales de la tecnología educativa, puesto que no se trata de exhibir películas en forma arbitraria.

La tecnología educativa "implica el diseño, sistematización y evaluación del proceso global de enseñanza-aprendizaje a la luz de las teorías del aprendizaje y la comunicación, valiéndose de recursos humanos y técnicos" (Castañeda, M, 1980, p.7). Es decir que la tecnología educativa proporciona "estrategias de enseñanza" que facilitan el aprendizaje de los alumnos. Dichas estrategias constan de tres elementos básicos:

- 1.- Los objetivos.
- 2.- La evaluación.
- 3.- Los métodos y los medios de enseñanza.

Los objetivos enuncian los propósitos de la enseñanza y plantean los comportamientos específicos que se esperan obtener de los alumnos como prueba de que se ha logrado el aprendizaje.

La evaluación consiste en reunir información acerca del funcionamiento del sistema educativo con el fin de mejorar o mantener su nivel de efectividad. En otro sentido se refiere a la medición del grado de aprovechamiento escolar de los alumnos y, también, sirve para determinar con qué eficacia usa el profesor los métodos y los medios de enseñanza.

Los métodos y los medios de enseñanza organizan los recursos disponibles y los procedimientos adecuados para el logro de los objetivos planteados. Los medios de enseñanza, en forma concreta, son los auxiliares, aparatos o equipos electromecánicos, que se emplean para transmitir mensajes educativos (Carrillo, E, 1978, p. 35, 135-136, 140, 142, 148).

Resumiendo estos tres elementos se puede señalar que "el profesor antes de empezar su curso, conoce los objetivos que va a hacer que logren sus alumnos, cuenta con los instrumentos idóneos para evaluar el aprendizaje, utiliza la metodología disponible para diseñar y organizar las experiencias de aprendizaje, dispone de métodos y me---

dios que le permiten impartir su enseñanza con efectividad. En otras palabras, planifica, y sistematiza su enseñanza de modo que no da lugar a la improvisación irresponsable de objetivos, clases, pruebas, ni al empleo inadecuado de métodos y medios de enseñanza (Carrillo, E, 1978, p. 155).

De acuerdo con el planteamiento de este tercer capítulo damos por descontado que los profesores conocen y manejan habitualmente estos tres elementos de la estrategia educativa. Pero con respecto a los métodos y medios de enseñanza creemos que es necesario replantear algunos aspectos básicos. Esto no significa que consideremos que los profesores están utilizando inadecuadamente el tercer elemento de la estrategia, sino que pensamos que, hasta este momento, no han empleado todas las opciones a su alcance en lo que se refiere al cómo presentar la información a sus alumnos.

En este sentido nuestra aportación fundamental, que proponemos en este trabajo, es la de introducir el cine de espectáculo en la enseñanza de la psicología. Pero no en la forma empírica en que lo han venido haciendo algunos cuantos profesores, pues de lo que se trata es de instrumentar un uso sistemático de este tipo de cine en la práctica pedagógica de la psicología. Es por eso que esta innovación acarrea consigo toda una serie de reconsideraciones acerca de los métodos y los medios de enseñanza, las cuales no sólo deben estar fundamentadas teóricamente sino acordes con las posibilidades y recursos materiales con que cuenta nuestra Facultad.

Una de las principales diferencias con respecto a las investigaciones revisadas en el primer capítulo es que definitivamente no consideramos necesario que los profesores deban poseer conocimientos técnicos sobre el manejo de aparatos y equipo, ni que forzosamente deban manejar aspectos teóricos sobre la cinematografía. Ello acarrearía un considerable gasto de energía y tiempo que le sería res- do a los preparativos académicos de la clase. El cine es sólo un apoyo didáctico para el profesor de psicología, pero no es su objeto de conocimiento. Para eso existe el Departamento de Medios Audiovisuales, que tiene entre sus funciones apoyar las actividades docentes

facilitando el material y el equipo con que cuenta, además de proporcionar asesoría en aquellos casos en que se requiera. De esta manera el profesor se ve menos sujeto a los aspectos técnicos y puede dedicar su esfuerzo y su tiempo al estudio y preparación del contenido a académico de las películas elegidas como apoyo.

La capacitación técnica del profesor, e inclusive de los alumnos, no es algo desdeñable, pero existe el peligro de provocar el desinterés de ambos, sobre todo en un momento en que apenas se pretende sistematizar el uso pedagógico del cine de espectáculo. Siempre es conveniente tener cuidado con la desilusión inicial que surge ante el hecho de tener que estudiar algo atractivo, como el cine, en sus partes más áridas y poco amenas (Millán, J.A.P, 1982, p. 6).

En todo caso sería más provechoso instaurar una asignatura optativa que abordara los aspectos vinculados con el cine educativo, científico y de espectáculo en relación con la psicología. Una materia como esa tendría la ventaja de preparar a los futuros profesores de psiciología, los realmente interesados, en el conocimiento del fenómeno cinematográfico y de sus enormes posibilidades educativas. Un ejemplo parecido lo tenemos en la Facultad de Ciencias de la UNAM, en la carrera de biología, en donde existe la asignatura "Cine para biólogos" impartida por Iván Trujillo, uno de los principales impulsores del cine científico en México.

·Volviendo a nuestro tema, el requisito indispensable para los profesores que deseen utilizar el cine de espectáculo es que conozcan perfectamente las películas que pretenden utilizar. Deben estar bien informados para seleccionar el material que se adapte al curso. En este caso también se puede contar con el apoyo del Departamento de Medios Audiovisuales para obtener, clasificar y sistematizar las películas idóneas para el curso. El conocimiento previo del filme facilita la preparación adecuada para la discusión teórica que se lleva a cabo durante el debate académico posterior a la exhibición.

#### La necesidad de un marco teórico

En esta parte de la tesis se intentará proponer un marco téorico que sirva de fundamento para el empleo del cine de espectáculo en

la enseñanza de la psicología. Se habla de intento porque es la primera vez que se propone el uso sistemático de este tipo de cine en la Facultad de Psicología de la UNAM, y al parecer no hay trabajos similares en ninguna otra escuela de psicología del país. Tampoco se encontraron evidencias, en la revisión bibliográfica, de propuestas a n á l o g a s en alguna universidad extranjera, aunque en este caso no fue posible realizar una investigación documental exhaustiva.

Lo anterior significa que el marco teórico del cine educativo, mencionado en el primer capítulo, no es del todo conveniente cuando se trata del cine de espectáculo. Además la gran mayoría de los trabajos realizados en el campo del cine educativo están enfocados hacia la población infantil. Una tendencia similar se observa en las investigaciones que involucran el uso de los medios audiovisuales en general. Es por eso que en este trabajo requerimos de un marco teórico apropiado para el empleo del cine de espectáculo en un nivel universitario, y más específicamente para estudiantes de psicología.

Los hallazgos de los estudios relacionados con el cine educativo son sin duda valiosos, pero es preciso, para los fines de esta propuesta, completarlos con las aportaciones revisadas en el segundo capítulo de este trabajo. Es decir que el marco teórico que vamos a proponer en seguida es el resultado de la integración de los dos capítulos anteriores. Lo cual no quiere decir que éste consiste únicamente en una mezcla más o menos homogénea de lo que ya se ha expuesto. Por el contrario, la integración de dicho material va a requerir agregar algunos aspectos, y replantear algunos otros, que deberán ser considerados desde una nueva perspectiva teórica.

#### El marco teórico

¿Por qué se propone el cine de espectáculo, en lugar del educativo, en la enseñanza de la psicología? Por principio de cuentas no se trata de negar la validez de las películas educativas. Tampoco se pretende sobrevalorar al cine de espectáculo como lo máximo para el estudio y el aprendizaje de la psicología. Más bien se trata de dejar claro que nuestra propuesta tiene mucho que ver con la situa---



ción concreta de nuestra Facultad. Es decir que, tratando de ser objetivos, consideramos que en la actualidad el cine de espectáculo brinda un mayor beneficio académico que el cine educativo en nuestra escuela. En otras palabras, en este contexto educativo específico, el cual comprende las condiciones y recursos de la Facultad, así como la situación presente de la UNAM y del país, el cine de espectáculo se encuentra menos limitado, en muchos sentidos, que el cine educativo.

Esta situación era totalmente diferente hace unos pocos años. El único tipo de cine que se podía proyectar en la Facultad era en el formato de 16 mm., es decir las películas educativas; lo cual no es censurable en sí. El problema radica en que dichas películas, muy limitadas en lo que concierne a cantidad, sólo cubren un área temática muy reducida de la psicología. No todos los profesores pueden encontrar películas apropiadas para la asignatura que imparten, pues la producción y distribución del cine educativo en nuestro país es insuficiente para satisfacer la demanda de una carrera que, como la psicología, posee una gran diversidad teórica y práctica.

Otro hecho que no se puede pasar por alto es que casi todas esas películas responden a los intereses de los grandes laboratorios transnacionales o de otras grandes empresas comerciales, y son ellos los que deciden qué teorías o qué técnicas hay que difundir. En muchos casos se trata de películas que apoyan programas educativos pero de otros países y en contextos muy diferentes al nuestro.

Estas limitaciones del cine educativo y otras inherentes a la adquisición, alquiler o préstamo de ese material fílmico (costos elevados que no justifican el beneficio, burocratización excesiva con solicitudes, etc.), hicieron que las películas educativas resultaran poco atractivas para la enseñanza de la psicología.

Por su parte el cine de espectáculo se hallaba relegado a las salas cinematográficas debido a la imposibilidad técnica y económica de ser proyectado en la Facultad. Las únicas películas de este tipo que se llegaban a exhibir eran las que programaba el cine club estudiantil, el cual disponía, en forma adicional, del auditorio de la Facultad de Filosofía y Letras para proyectar sus películas en 35 mm.

Esta situación difícilmente podía hacer pensar en la posibilidad de introducir sistemáticamente el cine de espectáculo en la enseñanza de la psicología, a pesar de que sí se tenía una idea de su potencial académico.

El panorama cambió radicalmente con la revolución que se dio en el video. La aparición del videocassette doméstico propició un vigoroso impulso a la distribución y exhibición del cine de espectáculo. En este sentido el cine educativo es sumamente inferior al de espectáculo, ya que éste es muy fácil de adquirir o alquilar y es mucho más barato. Por otra parte, en la escuela hay el equipo adecuado para la transmisión de estas películas: los tres edificios cuentan con aulas que tienen televisores instalados y conectados con el Departamento de Medios Audiovisuales (excepto el edificio "C" que aún sin estar conectado sí puede exhibir películas). Además en el Auditorio existe una gran pantalla de televisión que permite una transmisión adecuada para un público numeroso. De esta manera podemos afirmar que el cine de espectáculo se encuentra listo para cubrir el hueco que el cine educativo aún no llena en nuestra escuela.

Ahora bien, ¿qué puede significar el hecho de que el cine de espectáculo tenga mayores posibilidades de ser exhibido que el cine educativo? Se puede objetar que eso no implica que el primero sea más útil que el segundo: ¿De qué puede servir el cine de espectáculo si no ilustra aspectos teóricos o técnicos específicos de la psicología? Se dirá que el cine educativo, aun con sus limitaciones y sus dificultades para ser adquirido, al menos sí trata y expone en forma particular los temas de la psicología académica. Mientras que el cine de espectáculo puede resultar demasiado abstracto para el aula escolar.

Estas consideraciones nos ubican en uno de los puntos fundamentales de este trabajo de tesis. Efectivamente el cine de espectáculo es más abstracto, en cuanto al contenido académico, que el cine educativo. Sin embargo creemos que esta característica puede ser la que, definitivamente, marca la superioridad del cine de espectáculo sobre el educativo en la enseñanza de la psicología en nuestra Facultad.

Es evidente que entre ambos tipos de cine hay una diferencia fundamental cuando se insertan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología. El cine de espectáculo despierta en el alumno, por sus características propias, una actitud más crítica hacia el contenido del filme puesto que debe ser el alumno mismo quien, en cierta forma, estructure el mensaje académico de la película. Esto no es posible en el cine educativo porque el mensaje ya viene estructurado específicamente.

La principal virtud del cine de espectáculo, en la enseñanza de la psicología, es que propicia que el alumno participe activa y críticamente en su proceso de aprendizaje. Mientras que el cine educativo, con sus habituales mensajes de verdades absolutas, refuerza la formación tradicional de estudiantes pasivos, que aceptan todo lo que el libro dice, todo lo que el maestro señala, sin llegar a cuestionar nada.

Es cierto que los filmes de espectáculo no contienen un mensaje académico explícito, pero ya hemos visto en el segundo capítulo que la relación entre este tipo de cine y la psicología es muy estrecha en varios niveles, entre ellos el del análisis académico de las películas. Es decir que siempre existe la posibilidad de aprovechar pedagógicamente el amplio y rico contenido de un filme de espectáculo. Pocas disciplinas pueden recurrir a esta clase de cine y utilizarlo como un instrumento didáctico tal como se podría hacer en la psicología: no hay película que no pueda ser comentada, discutida, interpretada o analizada desde algunas de las múltiples perspectivas teóricas de la psicología.

Es aquí donde se inserta nuestra propuesta y pequeña aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología. Para aprovechar el innegable potencial académico del cine de espectáculo, y a la vez contribuir a la formación de alumnos críticos y reflexivos, se hace indispensable sistematizar su empleo. Pues no se trata únicamente de exhibir una película y esperar confiados en que el alumno sabrá obtener el provecho por sí mismo. Es necesario reconocer que la exhibición del filme es sólo una parte importante de la experiencia didác-

tica, pero no es la única.

La película debe ser seguida, mediata o inmediatamente pero sin falta, de un debate académico, cuya finalidad será dar la palabra a los alumnos para que comenten y enriquezcan el contenido teórico de la clase. La participación crítica del alumno hará que el aprendizaje del material académico sea más efectivo y duradero, pues seguramente repercutirá en una lectura más atenta de los libros de texto.

El conocimiento de que habrá un debate posterior a la película hace que los alumnos muestren una predisposición especial ante la exhibición cinematográfica. Este aviso previo del debate académico le quita al cine de espectáculo uno de sus riesgos más notorios: el de fomentar la pasividad del espectador. Al hablar de los efectos psicológicos del cine se había mencionado que existe el peligro de que el espectador se deje manipular por el factor emocional, olvidándose de su participación intelectual ante el mensaje fílmico. Diversos autores coinciden en señalar que "la proyección del filme crea un estado que se puede definir prehipnótico o preonírico. Las condiciones son las del sueño, aunque sea del soñar despierto" (1). Herbert Krugman, citado por Jesús Alveano en un artículo de Ricardo Cantú, comparó el trazo electroencefalográfico de personas viendo televisión (hay que recordar que las películas serán exhibidas en video) y de personas leyendo alguna revista. Se encontraron diferencias significativas: "las respuestas ante la letra impresa fueron descritas como activas, y las del televisor como pasivas" (Cantú, R, 1985). El debate académico cumple la función de eliminar este estado habitual de receptividad, de tal forma que fomente la actividad, la participación, la vigilia en otras palabras.

De todo lo anterior se desprende que la sistematización pedagógica del cine de espectáculo va más allá de la simple exhibición de una película en la escuela. Ahora se comprende por qué hablamos de

(1) Giacomantonio, M. La enseñanza audiovisual. Barcelona:

Gustavo Gili, 1979, p. 37-40.

(Citado por Aguilar, G, 1981, p. 21-22)

la necesidad de plantear esta sistematización dentro del marco de la tecnología educativa. Los profesores deben tener bien presentes los tres elementos básicos, ya señalados, de las estrategias de enseñanza. Los objetivos y la evaluación del sistema educativo caen bajo la ressabilidad de ellos, mientras que nuestro trabajo pretende reconside--rar algunos aspectos del tercer elemento: los métodos y los medios de enseñanza.

Como se verá más adelante el replanteamiento de los métodos y los medios de enseñanza no es algo simple y mecánico, pues en reali--dad afecta a todo el sistema educativo. Si la intención es formar es--tudiantes verdaderamente críticos, es lógico suponer que ello implica ciertos cambios en la concepción tradicional de la enseñanza que se sigue en la Facultad. Por ejemplo, el papel de los profesores ya no sería exactamente el mismo en caso de que se adhirieran a esta pro--puesta que estamos planteando. La forma de trabajo que aquí se señala exige que el profesor se asuma como psicólogo dentro del aula esco--lar, y no únicamente afuera. Es algo parecido a lo que en alguna oca--sión, aunque desde una posición conductista, expuso Gustavo Fernández: el psicólogo escolar debe ser, entre otras cosas, un facilitador de las relaciones humanas, debe ayudar, por decir algo, a desaparecer el miedo a hablar en clase... (Fernández, G, 1974, p. 294, 296-297). El hecho de que el profesor se desempeñe como psicólogo durante la clase pue--ser altamente pedagógico para los alumnos, pues de alguna manera re--presenta una experiencia práctica para ellos. Esto es más evidente en una situación como la que suscita un debate académico en la cual, por ejemplo, es muy recomendable tener algunas nociones sobre la dinámica de grupos.

Hasta aquí hemos planteado, a grandes rasgos, lo que consideramos puede ser el uso sistemático del cine en la enseñanza de la psicolo--gía: partiendo de los principios de la tecnología educativa el empleo del cine debe responder a una estrategia pedagógica bien definida por parte del profesor; además la exhibición de la película conlleva una "lectura" crítica del contenido teórico de la asignatura (debi--do a que los alumnos forzosamente van a cotejar lo que han leído en

el libro de texto, o lo que han escuchado del profesor, con la representación vivencial que las imágenes fílmicas proponen), por lo que debe abrirse un espacio, el debate académico, en el que los participantes de la experiencia didáctica se enriquezcan mutuamente con sus comentarios, opiniones, objeciones, etc.

Este proceso de sistematización puede parecer poco novedoso a primera vista, debido a que ya es conocido que el empleo de los medios audiovisuales debe darse en el contexto de la tecnología educativa, o de que los debates cinematográficos también son algo ya bastante común en las actividades de los cine clubes. Sin embargo existen algunas diferencias que otorgan a nuestra propuesta un carácter singular y específico.

En primer lugar, la parte central y esencial de esta propuesta radica en el aspecto que tal vez sea más difícil de cumplir: el cine de espectáculo debe servir para propiciar una actitud crítica en el alumno con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje que está viviendo. Debe dejar atrás una serie de costumbres que prácticamente viene arrastrando desde la primaria, especialmente nos referimos a su pasividad que le hace aceptar todo el saber de los libros y de los profesores sin reflexionar en lo más mínimo. No es que este saber sea falso, sino que la actitud del alumno obstaculiza su propio desarrollo académico y, por ende, su formación profesional. Es evidente que los profesores tienen mucho que ver con la pasividad del alumno, son ellos los que, aun sin quererlo, fomentan la abulia de los estudiantes al no darles la oportunidad de que se hagan cuestionamientos acerca de lo que se les está enseñando.

Por todo ello es necesario que los profesores también modifiquen su actitud hacia los alumnos y hacia el sistema pedagógico del que se valen para impartir sus clases. El cine como experiencia didáctica presupone que no sólo los alumnos sino también el profesor aprende y extrae algo valioso de este proceso. Esto es algo que, lo sabemos, puede sonar extraño y hasta absurdo a los profesores que no se han visto involucrados en una experiencia de este tipo. Lo único que podemos decir es que sería conveniente que participaran en una de ellas

antes de emitir su juicio definitivo.

Por otra parte, es cierto que nuestra propuesta incluye las aportaciones de la tecnología educativa en general, pero ya hemos dicho también que, con base en ella, es posible reconsiderar algunos aspectos tradicionales de los métodos y los medios de enseñanza en la Facultad de Psicología. Hay aquí ya una singularidad en nuestra propuesta: el cambio de métodos alude a la necesidad de dar una mayor relevancia al "diálogo" entre alumnos y maestros, de tal forma que se propicie la ya mencionada disposición crítica. El cambio de los medios de enseñanza, por su parte, se refiere también a un hecho particular: la introducción del video cinematográfico en la enseñanza de la psicología, pero no en forma arbitraria como hasta ahora, sino en forma sistemática.

Por lo que toca al debate, debemos señalar que su función debe ser eminentemente académica, por lo que es muy diferente al debate cinematográfico que habitualmente se realiza en los cine clubes. En este último caso el análisis estético es casi imprescindible, mientras que en el contexto escolar es totalmente prescindible.

Cada uno de estos tres aspectos de la propuesta - el cine dentro de la tecnología educativa, el diálogo maestro-alumno y el debate académico - ya han sido estudiado por diferentes autores y desde diferentes perspectivas y aproximaciones teóricas. Nuestro trabajo agrupa todas esas aportaciones y las presenta en una nueva propuesta, cuya singularidad consiste en que se refiere específicamente a la enseñanza de la psicología.

En seguida veremos cada uno de los aspectos de la propuesta en forma aislada, pero aclarando que todos ellos conforman el marco teórico en el que debe basarse la utilización sistemática del cine. Además se incluyen aquellos puntos que dan un carácter específico a la propuesta: su aplicación en la Facultad de Psicología de la UNAM.

#### Los fundamentos pedagógicos

La exhibición de películas de espectáculo dentro de la escuela debe ir precedida de un trabajo académico, ya sea la lectura del li-

bro de texto o la exposición dada por el profesor. De esta manera los alumnos están en mejores condiciones de obtener un beneficio académico de las películas proyectadas.

El uso de las películas debe ser funcional, es decir que servirán para que el conocimiento teórico recién adquirido pueda tener una aplicación práctica en el análisis académico de las películas. Así se evita caer en el "memorismo", tan perjudicial para el aprendizaje de los alumnos.

El uso adecuado del cine de espectáculo propicia un mejor aprendizaje de la psicología, puesto que cumple los principales requisitos involucrados en cualquier situación didáctica realmente efectiva:

-Las actividades que se realizan con un propósito se aprenden mejor.

-El aprendizaje es significativo cuando la tarea por aprender puede relacionarse de manera no arbitraria con lo que el alumno sabe, con sus conocimientos previos (es más fácil que esa información se maneje e integre porque resulta familiar).

-Presentar el contenido a aprender organizado dentro de un contexto favorece el aprendizaje.

-Se aprende lo que se hace, lo que se practica. Para que cualquier instrucción sea efectiva debe acompañarse de alguna forma de respuesta activa por parte del estudiante.

-La aplicación de un conocimiento o habilidad en gran variedad de situaciones dentro de la clase favorece la transferencia del aprendizaje en la vida real.

-Proporcionar a los alumnos datos acerca de los aciertos o las fallas de su ejecución permite la corrección de errores y favorece el aprendizaje.

-Aquello que es premiado (por la sociedad, los maestros, o debido a los beneficios que reportará) se aprende más fácilmente.

(Castañeda, M, 1980, p. 56-57, 59-62, 67, 73).

El cine de espectáculo, organizado como experiencia didáctica, permite integrar estos principios del aprendizaje en un contexto global: las películas exhibidas ilustran los conocimientos que los alumnos



nos ya han adquirido anteriormente y les permiten, en cierta forma, relacionarlos con la vida real. Además no se limitan a observar dichas relaciones, sino a participar activamente en un debate académico que pone a prueba sus explicaciones e interpretaciones del material teórico. Todo ello sucede dentro de un contexto que es estimulante por sí mismo, ya que el cine representa una actividad altamente motivante dentro del aula escolar.

Para comprender por qué el cine de espectáculo puede desempeñar todas estas funciones en una situación educativa, es necesario revisar dos de sus características básicas que inciden directamente en un mejor aprendizaje escolar: su aspecto motivacional y sus rasgos de familiaridad para los alumnos.

En su carácter motivacional el cine de espectáculo introduce el elemento emotivo dentro del aprendizaje. El profesor no debe temer a esta característica de entretenimiento o diversión propia de estas películas, pero tampoco debe intentar soslayar su efecto. El factor emotivo implícito en el cine resulta muy atractivo para los alumnos, pues representa una forma de aprendizaje menos tediosa, que viene a romper, al menos de cuando en cuando, la tradicional práctica pedagógica cotidiana. Es necesario que el profesor, asumiéndose como psicólogo, reconozca que no es conveniente reprimir el aspecto emocional para favorecer el intelectual, puesto que ambos se complementan en cualquier situación de aprendizaje. Hay que desterrar los errores que comúnmente se cometen al utilizar el cine en la enseñanza: "La mayoría de las veces el cine ha sido introducido en la escuela como un elemento subcultural de mero repliegue, premio o como simple relleno de la actividad escolar normal" (1). El cine de espectáculo, en conclusión, reúne el placer y el interés de conocer. Si uno de los aspectos se pierde, la experiencia didáctica será totalmente fallida. (Millán, J.A.P, 1982, p.5)

(1) Pagliarini, R. "El cine y el aprendizaje", en Rev. Riforma della scuola. Italia: Editori Riuniti, año 25, ene-1979.

(Citado por Aguilar, G, 1981, p. 248-265, traducción de Enrique Sandoval).

El otro factor que facilita el aprendizaje, por medio del cine de espectáculo, es la familiaridad de su lenguaje para los alumnos. Es evidente que vivimos en un mundo en el que los mensajes cinematográficos y televisivos moldean muchas de nuestras experiencias personales. Así, el cine se ha convertido en un medio educativo aun sin necesidad de ser introducido en la escuela. Esto se explica porque la educación, en general, puede ser dividida en tres sistemas o subsistemas:

1) La educación formal, que corresponde al sistema escolar propiamente dicho y sus instituciones.

2) La educación no formal, que se da fuera del sistema escolar, pero compartiendo la sistematicidad y la existencia de propósitos y objetivos concretos prefijados.

3) La educación informal, que es el proceso de toda la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y comprensión de la experiencia diaria.

De estos tres sistemas hay uno, la educación informal, que cada día cobra una mayor presencia y fuerza de penetración en la gente, al grado de que se afirma que algunos medios incluidos en este sistema, como el cine, son verdaderos "maestros sociales" que se han constituido en una "escuela paralela" (Sánchez, E, p. 1, 2, 25).

En otras palabras, el cine de espectáculo resulta familiar a los alumnos porque no se sale del esquema "normal" de comunicación a que están acostumbrados. El cine y la televisión son medios que, en mayor o menor grado, influyen en la forma de pensar y actuar de los alumnos en su vida cotidiana. Esta familiaridad con el lenguaje cinematográfico puede ser aprovechada por el sistema de educación formal, sobre todo cuando se trata de enseñar el conocimiento de una disciplina que, como la psicología, tiene mucho que explicar con respecto a esta relación de apego hacia los medios de comunicación: "la escuela debe ser el reflejo de la sociedad en la que está inscrita, debe ser su continuación y superación ... Es por eso que la imagen juega un lugar especial en la transmisión del conocimiento y en el aprendizaje social y cultural del individuo" (Rull, R. y Solà, A, 1982, p. 13).

Estas dos características del cine de espectáculo le confieren u

na capacidad didáctica sumamente efectiva. Es probable que ambos factores se encuentren también en el cine educativo, pero de ninguna manera poseen la misma fuerza. Incluso el cine educativo puede resultar extraño y ajeno a los alumnos en la medida en que se aparte del modelo impuesto por el cine de espectáculo, dando por resultado que el material expuesto sea visto como distante y cansado (Zamarrón, G, 1981, p. 113). Sensación que puede ser compartida por los profesores, aunque por motivos diferentes, debido a que las películas educativas tienen su propio discurso y manera de exponer el tema académico, razón por la cual ellos llegan a sentirse excluidos y distanciados del material fílmico. Con el cine de espectáculo este problema no existe porque su función es la de servir de estímulo para la discusión, pues el hecho de que el filme no esté estructurado académicamente da lugar a que los profesores puedan adaptarlo libremente a los requerimientos del curso.

Este último punto nos lleva directamente a la cuestión de la "lectura" de la película: ¿De qué manera debe analizarse una película de espectáculo en un contexto educativo formal?, ¿Cómo puede contribuir un filme de este tipo al aprendizaje de la psicología?

En primer lugar hay que dejar claro que no se trata de hacer un análisis estético de las películas, ya que no se pretende formar cinéfilos. La finalidad es que los alumnos aprendan a "leer" el cine obteniendo un provecho académico. Casi se podría hablar de la necesidad de un reaprendizaje de la lectura del cine, puesto que se requiere que los alumnos vean algo más que un simple entretenimiento en las películas de espectáculo exhibidas en la escuela.

El principal obstáculo pedagógico del cine de espectáculo es, precisamente, la fascinación que ejerce sobre el espectador, la cual puede actuar en contra de la participación crítica de éste. Sin embargo esta dificultad es fácilmente superable si tanto los profesores como los alumnos tienen un conocimiento, aunque no sea profundo, de los mecanismos psicológicos implícitos en la relación cine-espectador. Es comprensible que si hay un conocimiento de los aspectos de identificación-proyección, o de los efectos psicológicos en general,

que entran en juego al ver una película se está, entonces, en mejores condiciones de poder controlarlos y manejarlos. Además este conocimiento puede servir como un adecuado referente para el análisis académico de las películas, en el sentido de que permite una mayor objetividad en los juicios.

Las películas deben funcionar como estímulos que inciten la reflexión crítica de los alumnos. Como dice el investigador español Juan Antonio P. Millán: "se trata de convertir al receptor pasivo y manipulado en un espectador crítico, activo e independiente, capaz de disfrutar desde un nivel superior de conocimiento" (Millán, J.A.P., 1982, p.5). Por eso más que agotar un tema académico, el análisis de las películas debe abrir nuevas perspectivas que enriquezcan el conocimiento de los alumnos. Esto es algo importante, porque no debe pensarse que el fin último de la exhibición cinematográfica es el análisis en sí de la película, sino el de generar toda una serie de cuestionamientos y reflexiones de los alumnos en relación con el contenido teórico de la asignatura. Las películas sólo son un instrumento al servicio de la discusión teórica de la psicología.

El cine de espectáculo presenta una visión más acorde con la realidad que la que muestran muchos libros de texto. Las películas no parcializan la realidad por áreas (clínica, social, educativa, etc.), sólo la exponen, dando lugar a diferentes tipos de análisis según la posición teórica de que se trate. Esto da un excelente marco a la participación "intradisciplinaria" (al interior de la propia psicología) en la explicación de un determinado fenómeno psicológico. En este sentido el cine no sólo refuerza el aprendizaje adquirido por medio de un libro o de una exposición del profesor, sino que lo confronta con una situación más apegada a la realidad.

El poder aprovechar, o no, las ventajas pedagógicas que brinda el cine de espectáculo no depende únicamente de la capacidad de los alumnos para hacer las lecturas críticas de las películas. También los profesores juegan un papel fundamental en este proceso didáctico, son ellos los que deben crear la situación idónea para la discusión crítica del material teórico. El espacio en el que se concreta esta in--

teracción profesor-alumno es el debate académico. Es ahí donde es posible extraer el beneficio pedagógico que el cine de espectáculo ofrece a la psicología.

### El debate académico

La función del debate académico es la de dar la oportunidad a los alumnos para que se expresen oralmente. De tal forma que al hacer lo integren todo lo que han aprendido y lo viertan en la explicación de una determinada realidad mostrada por un filme. Ya no se trata de que se limiten a contestar las preguntas hechas por el maestro, las cuales frecuentemente aluden sólo a los datos y conceptos que deben ser memorizados.

La ventaja del debate académico es que permite que, bien o mal, el alumno organice su propio discurso: él mismo debe realizar la síntesis de su aprendizaje por medio de la reflexión y el juicio oral. El debate académico puede ser un magnífico complemento para el profesor que desea evaluar hasta qué grado ha sido aprovechada la lectura del libro por parte del alumno. Por eso es muy importante estimular la expresión oral en torno a una película: favorece al alumno y auxilia al profesor.

El debate académico viene a romper la rutina de la clase, la cual se limita habitualmente a repetir hasta el cansancio los mismos conocimientos aprendidos en los libros. Ese es el motivo por el que las exposiciones de los alumnos, individuales o por equipos, son vistas como una carga necesaria, algo que se realiza rápidamente y sin gusto, como una retórica insulsa y pesada (Ball, R, 1972, p. 3-5, 44-49, 58-64, 115).

El atractivo del debate académico es que no sólo implica una participación intelectual sino emotiva. Los alumnos tienen la oportunidad de evaluarse a sí mismos en una situación que demanda su participación integral, como personas. Este tipo de experiencias es fundamental en la formación académica de los psicólogos. El profesor debe estar consciente de esta peculiar dinámica que aparece en el debate académico, de tal manera que pueda facilitarla y llevarla por los causes adecuados del aprendizaje académico. Esta característica del

debate ya había sido observada por el cineasta boliviano Jorge Sanjinés: "no hay que rechazar el poder de exaltación que puede producir el cine sobre el espectador, sino utilizar este poder para despertar en él una toma de conciencia profunda que, a partir del choque emotivo producido por la proyección, se prolongue a través de una reflexión mucho después del filme, gracias a un análisis y una autocrítica. Esto contradice la concepción de un cine que procura crear una 'distancia' entre el espectador y la obra con el fin de evitar perjudicar el proceso reflexivo y racional" (Palacios, R. y Pires, D, 1976, p. 108).

En el caso de Sanjinés los debates están encaminados a facilitar la conciencia política de los espectadores. Desde una perspectiva similar los realizadores argentinos Fernando Solanas y Octavio Getino plantean que esta participación hace poco conveniente el uso de la palabra "espectador", e inclusive del término "cine de espectáculo". Para ellos hablar de Espectáculo y Espectador significa que "nada falta por descifrar, todo tiene ya respuestas previas y sabiamente convenidas. El hombre es apenas un objeto que se sienta, escucha, lee, mira y espera. Objeto cosificado y engullidor pasivo. Consume y pacíficamente digiere" (Solanas, F.E., y Getino O., 1979, p. 40-41).

Estamos de acuerdo que en el debate académico tampoco podemos hablar de "cine de espectáculo" o de "espectadores", pues la finalidad va más allá de "ver una película". Esta es sólo un pretexto para la discusión teórica y la participación crítica del alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Al igual que en el cine político se trata de que el sujeto tome conciencia de su situación, en este caso de su propia capacidad para conocer y organizar un contenido académico. A pesar de ello, hemos conservado en este trabajo la designación de "cine de espectáculo", y su derivado "espectadores", debido a que este término nos es útil para establecer una clara diferencia con el cine educativo. En realidad lo que importa es la situación que rodea la exhibición de una película: si existe la posibilidad de una participación crítica entonces el espectador deja de serlo y se convierte en un elemento activo de dicha situación.

Hasta este momento hemos puesto un interés especial en la participación del alumno en el debate académico, debido a que sus intervenciones son la materia prima para la discusión teórica. Sin embargo eso no significa que la tarea del profesor sea sencilla. Por el contrario, es necesario que éste reconsidere algunas de sus habituales actitudes pedagógicas con el fin de no entorpecer el desarrollo de esta singular experiencia didáctica. El debate académico implica un esfuerzo para los alumnos pero también para el profesor, la participación de ambos es lo que posibilita y constituye lo más valioso de esta experiencia. En un sentido estricto el debate académico debe ser considerado como un DIALOGO entre profesor y alumnos. He ahí la principal dificultad para unos y para otros: acostumbrados a la relación tradicional maestro-alumno, caracterizada por el factor autoridad-obediencia, es lógico que no les resulte fácil manejar una relación más igualitaria como la que plantea el debate académico.

De acuerdo con Paulo Freire el diálogo no es posible cuando se parte de las siguientes concepciones:

- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.

-El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. (Freire, P, 1976, p. 74)

El diálogo implica una actitud abierta ante la contribución de los otros. No es posible que éste se dé entre dos partes que se consideran diferentes; la autosuficiencia y la superioridad son incompatibles con el diálogo. Esta actitud involucra tanto a profesores como alumnos. Nuevamente citando a Freire: "¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros 'yo'?" ¿Cómo puedo dialo

gar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?" (Freire, P, 1976, p. 103-104).

La aceptación del diálogo, con todas sus consecuencias, significa asumir una actitud más acorde con el deseo de aprender. El diálogo propicia un conocimiento de nuestros límites personales, los cuales es posible ensanchar con las aportaciones de los otros. Además el diálogo es creatividad porque requiere de la elaboración de conceptos entre todos los participantes, los cuales aprenden a respetar la opinión de los demás en un ejercicio de tolerancia. Pero sin duda una de las características más apreciadas del diálogo, en el contexto académico, es que perfecciona la capacidad de análisis, de crítica y de autocritica, dando lugar a que el alumno aprenda a organizar intelectualmente y a expresar adecuadamente los conceptos teóricos (Orio de Miguel, B. y Domínguez, M.L, 1982, p. 41).

De todo lo dicho anteriormente se desprende que el debate académico es un instrumento pedagógico sumamente valioso que requiere ser manejado con habilidad por parte del profesor. Una conducción inadecuada de este proceso de diálogo puede resultar no sólo improductiva sino contraproducente. Es necesario que el profesor conozca de antemano las posibles dificultades que acarrea una labor de este tipo, con el fin de evitar perder el control de la situación:

-Muchos profesores tienen temor al diálogo porque puede abrir la vía a cuestiones fuera de los límites que definen la minuciosa preparación, o más allá de los conocimientos precisamente establecidos.

-El principio de autoridad del profesor puede aflorar por medio de la superioridad académica sobre los alumnos: se dedica a hacer preguntas, escucha poco y habla mucho. Esta actitud se refleja, por ejemplo, en el afán excesivo de concluir y redondear los conceptos, quitándole la oportunidad de análisis a los alumnos.

-Los alumnos presentan las naturales defensas del sujeto que teme ser juzgado por otros.

-Los alumnos se expresan en forma revuelta y confusa. Se instala



la confusión sonora.

-Se instala el silencio pesado y sin resonancia en donde se ahogan las exhortaciones más vehementes.

-Los alumnos se muestran sorprendidos, pues están acostumbrados al silencio y a la disciplina escolar: se les ha enseñado a escuchar y callar. (Ball, R, 1972, p. 73-75, 95-96; Orio de Miguel, B, y Domínguez, M. L, 1982, p. 41-42).

Para hacer frente a estas dificultades el profesor debe tener presente lo siguiente: Entrar al diálogo implica estar preparado para escuchar al otro y supone cierta voluntad de transformación. Como señala P. Ducassé: "Entablar un diálogo es aceptar sin restricción el riesgo de ser convencido por otro y, por ello, verse forzado a cambiar las ideas, los proyectos, los métodos que habíamos considerado como nuestros antes de la apertura del diálogo. Con esta condición podemos exigir reciprocidad del otro, es decir, esperar que nuestras razones, si son claras y justas, cambien su orientación inicial" (1). Si a esto agregamos que el profesor debe actuar no como si impusiera una información, sino como devolviendo en forma organizada, sistematizada y acrecentada los elementos que los alumnos expusieron en forma inestructurada (Freire, P, 1976, p. 107); tenemos entonces el aspecto clave y determinante del éxito o fracaso del debate académico.

Por otra parte el profesor debe reconocer que la espontaneidad crítica de los alumnos es algo que exige tiempo, ya que representa una modificación de sus hábitos escolares. Lo mejor que se puede hacer es proporcionar un ambiente libre de amenazas o ataques, en el que el alumno no sienta la necesidad de escudarse en el silencio. Debe sentirse apoyado y respaldado por la actitud del profesor y de sus compañeros. Es decir que el profesor debe aceptar al alumno como persona, con respeto absoluto por cualquier opinión y con sensibilidad para

(1) Ducassé, P. Formation intellectuelle et méthodes

d'expression. Paris: Dunod, 1962, p. 65.

(Citado por Ball, R, 1972, p. 101).

no herir o ridiculizar a ningún dialogante; en suma, el profesor debe actuar como un psicólogo. (Ball, R, 1972, p. 78; Marcieca, E., Loayza, M, et al, 1981, p. 12-15; Orio de Miguel, B, y Domínguez, M.L, 1982, p. 41).

Procedimiento para conducir el debate académico:

1.-El profesor debe explicar la finalidad de la exhibición de la película, de manera que los alumnos asuman una actitud de vigilancia ante el material. Esta parte es importante porque da pie a combatir la pasividad que es común en otras circunstancias (Salachas, G, 1963).

2.-Al finalizar la película siempre hay un breve periodo de "adormecimiento". Es como si se estuviera despertando de un sueño. El profesor debe dar cierto tiempo, unos dos minutos, para que los alumnos se repongan y sean capaces de salir de sí mismos. En este lapso ellos deben desligar el efecto personal que les ha causado la película y prepararse para su participación en un nivel académico (Vassal, J, 1963).

3.-En un inicio el profesor debe reducir al máximo sus intervenciones. Los alumnos deben sentirse escuchados y saber que pueden formular ideas y construir conceptos. El papel del docente en esta parte consiste, según Freire, en aprehender en forma más o menos aproximada el conjunto de contradicciones que emanan del grupo (Freire, P, 1976, p. 138-139).

En esta fase es necesario que el profesor ordene mentalmente las aportaciones y busque las conexiones entre sí y con la teoría. Debe relacionar las ideas más ricas, las más repetidas y las más vinculadas con el propósito del debate académico. En todo momento es indispensable que él sepa qué es lo que quiere hacer: dejar correr espontáneamente las exposiciones, recoger alguna intervención para formularla después en forma más precisa, etc. Es decir que el profesor debe ir adelante de los alumnos, pero en el sentido de saber por dónde podría ir el diálogo (Orio de Miguel, B, y Domínguez, M.L, 1982, p. 41-42).

4.-Las intervenciones del profesor deben servir para fomentar aún más las aportaciones y la espontaneidad de los alumnos. Su tarea es ordenar en forma lógica el material, suplir las lagunas que haya y

ensanchar la visión de los alumnos (Orio de Miguel, B, y Domínguez, M. L, 1982, p.41-42). De acuerdo con Freire se trataría de elaborar, con los datos recogidos, las codificaciones que los educandos se encargarían de descodificar por medio de la reflexión crítica (Freire, P, 1976, p.139-140).

El tipo de intervenciones, por parte del docente, se pueden dividir en tres grandes rubros: de contenido, de procedimiento y de relaciones interpersonales.

1) Nivel de contenido (Clarificación).

a. Definición: Ayudar a definir los términos usados en las intervenciones, para evitar expresiones equívocas.

b. Reformular: Cuando un miembro del grupo no expresa algo claramente, él puede decirlo en otros términos.

c. Resumen: De vez en vez puede ir sintetizando lo dicho por el grupo, esto debe hacerse en un momento oportuno.

2) Nivel de procedimiento (Control).

a. Estimular: Invita a participar sin hacer sentir presión incómoda.

b. Frenar: Estar atento para no dejar que los más activos acaparen la palabra y dominen el debate. En general debe estar preparado para manejar a cada uno de los tipos de participantes en un debate: el preguntón eterno, el cabeza dura, el mudo voluntario, el tímido, el charlatán, el distraído, el de buen humor, el de intervenciones concretas. etc.

3) Nivel de relaciones interpersonales (Facilitación).

a. Acoger: Recibir por igual la contribución de cada miembro del grupo, valorando a cada persona.

b. Relajar al grupo: Momentos de pausa para ayudar a dismi---nuir tensiones y el cansancio.

c. Objetivar: En caso de conflicto, expone objetivamente lo expresado por dos personas o más, distinguiendo la idea de la carga emotiva o subjetiva. (Marcieca, E., Loayza, M, et al, 1981, p. 18-22; Marcieca, E. Almarza, O, et al, 1981, p.48-52).

En general el profesor debe fomentar la participación del mayor número posible de alumnos, aunque el tamaño del grupo puede representar una dificultad a vencer. En el caso de un grupo pequeño, unas 12 personas, la participación activa se puede dar sin problemas: intervenciones ágiles, aclaraciones que aumentan la información del grupo, etc. Cosa que no sucede tan fácilmente con un grupo mediano, de 30 ó 40 personas, o con uno grande. En estos casos el profesor debe subdividir el grupo en otros más pequeños para promover la participación activa al interior de ellos (Marcieca, E., Almarza, O., et al., 1981. p. 19-20). Posteriormente podrá integrar un esquema general de los puntos tratados en cada subgrupo, con la finalidad de involucrar a todo el grupo.

Como conclusión podemos afirmar que el debate académico es la esencia del empleo pedagógico del cine de espectáculo. Sabemos que no es fácil aceptar el diálogo, tal como lo hemos descrito aquí, ya que ello implica aceptar, igualmente, modificaciones en los habituales métodos de enseñanza. Sin embargo creemos que los profesores deben dejar de lado sus temores y probar, aunque sea una vez por semestre, la ri-queza didáctica de un debate académico a partir de un filme. Ellos se rán los primeros sorprendidos de los resultados.

### El video

La propuesta que hemos desarrollado en este trabajo no sería posible implementarla sin la actual presencia del video. Anteriormente la gran mayoría de las películas de espectáculo sólo podían ser vistas en el formato de 35 mm. Esto reducía enormemente sus posibilida--des de utilización dentro del aula escolar, en donde sólo el cine educativo tenía cierto acceso. Sin embargo a partir de la segunda mitad de este siglo se produjeron importantes innovaciones tecnológicas en el campo de la televisión, que dieron por resultado la aparición del videocassette doméstico (Flichy, P, 1982, p. 115-134; Amado, A.M, 1979-2). De esta manera el cine de espectáculo ha alcanzado una difusión como nunca antes la había tenido, al grado de que ya se ha introducido en escenarios antes vedados para él. Uno de esos ámbitos es, precisamente, el del aula escolar, el cual puede verse enriquecido, por múltiples ra

zonas, con la exhibición de este tipo de películas.

En la Facultad de Psicología existe la infraestructura técnica necesaria para el uso sistemático del cine de espectáculo en la docencia. Cada uno de los tres edificios con que cuenta la escuela dispone de tres aulas equipadas con monitores de televisión capaces de transmitir películas en video. Además en el auditorio del edificio "A" hay un aparato de video que consta de una gran pantalla de televisión, de 72 pulgadas en diagonal, el cual permite exhibir películas a un público de 120 personas aproximadamente.

Por otra parte en el Departamento de Medios Audiovisuales existe en la actualidad un pequeño acervo de películas de espectáculo en video, alrededor de 200, que han servido para apoyar las clases o los eventos organizados por unos cuantos profesores enterados. Sin embargo dicho material se encuentra subutilizado debido a que no se ha difundido adecuadamente entre el profesorado.

Uno de los requisitos indispensables para que nuestra propuesta pueda ser llevada a la práctica es que la Facultad cuente con un buen acervo cinematográfico en video. Afortunadamente esto no es difícil de lograr ya que la adquisición de películas en videocassetes es algo sencillo y barato, que justifica plenamente los beneficios académicos que se obtendrían. A esto hay que agregar que, en cierta forma, la comercialización del video facilita aún más la adquisición de las películas, pues se puede dar el caso de que sean los mismos profesores y alumnos quienes proporcionen algunas películas alquiladas, con el fin de hacer las copias que incrementen el catálogo del Departamento de Medios Audiovisuales.

Este último punto es un tanto delicado ya que implica entrar en consideraciones legales y jurídicas acerca del copiado y exhibición de películas en videocassetes. Sin embargo esto no representa una valla insalvable, sobre todo tomando en cuenta que la Facultad puede justificar la existencia legal de su acervo cinematográfico apelando a sus fines eminentemente académicos. De esta manera no habría problemas para ir adquiriendo el material que se requiera de acuerdo con las necesidades pedagógicas. Inclusive se podría pensar en la posibi-

lidad de que la Facultad estableciese convenios con diferentes casas comerciales, por medio de los cuales se proporcionarán películas a la escuela destinadas a un uso exclusivamente académico. Dichos establecimientos comerciales se verían beneficiados al "patrocinar" eventos académico-culturales sin fines lucrativos, y que podrían deducir de sus impuestos.

El catálogo del acervo cinematográfico debe tener los siguientes datos: nombre de la película en su idioma original, título en español, director, actores principales, color o blanco y negro, y la duración. Además debe incluir un índice de los temas psicológicos contenidos en el filme. Es decir que en lugar del resumen la ficha debe mencionar los diferentes tópicos desde los cuales es posible abordar académicamente la película. Un ejemplo sería el siguiente: "Charly" (Charly), de Ralph Nelson, con Cliff Robertson y Claire Bloom, en color, y con una duración de 90 minutos. Los temas son: Cirugía cerebral para incrementar la inteligencia/Desarrollo intelectual vs. desarrollo emocional/Retardo emocional/Experimento con un humano: línea base → operación quirúrgica → posttest/Prueba del laberinto, con una rata y con un humano (lápiz y papel)/Tests psicológicos/Dislexia/Enseñanza programada, etc.

La ventaja de una ficha con un contenido temático en lugar del resumen es obvia: cada uno de los profesores puede ir agregando tópicos diferentes de acuerdo con su particular formación académica, mientras que en el caso del resumen se trataría de un texto parcial y subjetivo. Lo importante es que los profesores puedan saber, al revisar las fichas, si las películas son de utilidad para la asignatura que imparten, independientemente del área académica a que pertenezcan como docentes (clínica, social, educativa, etc.).

Pasando a otro aspecto es conveniente mencionar que las películas de espectáculo exhibidas en un monitor de televisión presentan algunas peculiaridades con respecto a la pantalla cinematográfica. En primer lugar es evidente que hay una gran diferencia en el tamaño de la imagen, y no sólo en términos reales sino también proporcionalmente, ya que el monitor "se come" los extremos laterales que sí apare-

cen en la pantalla de cine. Otra diferencia estriba en la nitidez de las imágenes, la cual es notoriamente inferior en el video.

A pesar de estas alteraciones de la imagen cinematográfica en el video, esto no afecta, de ninguna manera, el análisis académico de las películas. Más bien se dificulta el análisis estético (los encuadres no pueden ser apreciados en su forma original, por ejemplo), pero eso no es relevante para el análisis académico. Es decir que estas desventajas del video son un obstáculo para los interesados en apreciar la técnica y la estética cinematográfica (García Riera, E, 1979, pp.5-6), pero no representan dificultad alguna para el análisis psicológico.

Se puede asegurar que el video proporciona una serie de ventajas que permiten el manejo académico del mensaje cinematográfico. En otras palabras, la película exhibida en video enriquece pedagógicamente la situación de aprendizaje, al grado de superar ampliamente las ventajas didácticas de una exhibición normal de cine. Jean Mitry explica que el sentimiento de "representación" de la realidad, propio del cine, es más fácil de percibir en el monitor de televisión, aun con la luz apagada, que en la pantalla cinematográfica. Es decir que el monitor propicia que haya una cierta distancia entre el espectador y las imágenes cinematográficas, de tal forma que se halla menos expuesto a dejarse dominar y envolver afectivamente por lo que está viendo (Mitry, J, 1978, v.1, p.207). El video contribuye así a fomentar la participación intelectual del alumno ante la experiencia cinematográfica.

En el aspecto técnico el video también presenta varias ventajas de indudable valor pedagógico:

a) Manipulación de la cinta: se puede parar, congelar las imágenes, hacer marcha atrás y adelante en puntos precisos, entre otras posibilidades.

b) Fácil almacenamiento y conservación de la imagen audiovisual en videocassettes.

c) Reproducción con un aula iluminada, no se necesitan salas especiales.

ch) Facilidad de manejo: es como cualquier grabadora de audio.

d) Economía: baratos en la adquisición, además de que pueden ser borrados y vueltos a grabar repetidamente (Pastor, C, 1981, pp.4-5).

En conclusión podemos afirmar que, por sus características, el video es un medio ideal para la exhibición de películas de espectáculo en un contexto educativo. Los avances técnicos que recientemente se han dado en esta área han permitido que en la actualidad la enseñanza de la psicología pueda hacer uso, en forma sistemática, de las enormes ventajas didácticas que este tipo de filmes ofrecen a una disciplina como la nuestra.

#### Los riesgos

Es conveniente reiterar que el cine de espectáculo debe ser considerado como un apoyo valioso para la enseñanza de la psicología, pero sin pretender convertirlo en un medio perfecto y virtuoso que va a solucionar todos los problemas pedagógicos de dicha disciplina. Hemos visto a lo largo de este trabajo sus innegables cualidades didácticas, ahora sólo falta señalar algunos de sus posibles riesgos en un contexto educativo, con el fin de valorarlo en sus justas dimensiones.

Es indudable que el cine de espectáculo tiene un carácter principalmente comercial, lo cual representa ciertas dificultades para su utilización dentro de la enseñanza. Muchas veces las películas deforman o exageran determinados aspectos de la realidad con el fin de asegurar el éxito comercial. Esto ha provocado que las aportaciones de diversas disciplinas, la psicología entre ellas, se vean frecuentemente alteradas cuando son llevadas a la pantalla cinematográfica.

El propio Sigmund Freud tuvo una experiencia poco agradable con el cine: En una ocasión el norteamericano Samuel Goldwyn le ofreció filmar una película psicoanalítica acerca de los amores célebres en la historia de la humanidad. En un principio Freud aceptó la proposición ya que el contrato era muy ventajoso y aportaría ganancias a la Asociación Psicoanalítica Internacional. Sin embargo pronto se dio cuenta de la poca seriedad científica del proyecto, por lo que decidió romper las conversaciones y retirar su firma de dicho trabajo (Robert, M, 1983, p.434).



Por su parte J.L. Moreno, el creador del psicodrama, llamó la atención sobre ciertas películas que plantean en forma equivocada las causas de la enfermedad y presentan, asimismo, curas deformadas de la misma: "Spellbound" (Cuéntame tu vida), 1945, de Alfred Hitchcock; "Lady in the Dark", "Now Voyager", "Conflict" y "Love Letters" (Moreno, J.L., 1977, pp. 217-218).

Pero no solamente los fines comerciales de una película pueden dificultar su uso pedagógico en la psicología, también sucede que las pretensiones estéticas o artísticas llegan a alterar la veracidad de un filme en un plano psicológico. Esto es algo que se le ha criticado, por ejemplo, al cine de Hitchcock: "En lo peor de su producción él moralizaba disfrazando esta visión con la coartada psiquiátrica, peor aún, usando los peores clichés del psicoanálisis y de la psiquiatría. Sus personajes villanos tenían [siempre] algún desorden sexual, producto de algún trauma infantil" (Ramón, D., 1985).

Una clara muestra de los excesos a que se puede llegar en el "tratamiento psicológico" de los temas cinematográficos lo tenemos en la siguiente nota irónica que critica a uno de los tantos imitados malos del estilo de Hitchcock: "Dario Argento nunca pudo recuperarse del impacto que le causara 'Psicosis'. La escena de la regadera y sobre todo la explicación psicodinámica final lo motivaron a cultivar la carrera cinematográfica. Con todo, la línea argumental y la ejecución le parecían susceptibles de mejorarse. ¿Por qué no hacer al criminal no sólo un psicópata, sino también un fetichista, voyeurista, necrófilo o travestista? Decidió entonces colorear la historia con varias capas de Grand Guignol y su propia vocación zoofílica" (Montes de Oca, A., 1978, p. 13).

A pesar de estas obvias dificultades el cine de espectáculo posee un indiscutible valor pedagógico dentro del contexto en que ha sido abordado en este trabajo. En efecto, cualquier película, "buena" o "mala", "comercial" o "artística", etc., es de utilidad en la enseñanza de la psicología. Lo importante es saber manejar académicamente el contenido del filme, el cual servirá, sobre todo, para fomentar la participación crítica del alumno dentro de su proceso de aprendizaje.

Un claro ejemplo de que sí es posible contrarrestar los aspectos comerciales, ideológicos o artísticos del cine con el fin de utilizarlo académicamente, lo tenemos en un ciclo de cine que se realizó este año. El ciclo, llamado "Exceso de maquillaje", fue dirigido a biólogos y tuvo la finalidad de mostrar algunas de las distorsiones que cometen ciertas películas con las aportaciones de la biología. Para ello hubo comentaristas que abordaron tanto los aspectos biológicos como los cinematográficos, con lo cual se pudieron "desenmascarar" las exageraciones contenidas en cada película. El ciclo completo fue el siguiente (1):

-Película	-Comentarista de aspectos biológicos	-Comentarista cinematográfico
"Marabunta"	Pedro Reyes	Nelson Carro
"Los pájaros"	Hugh Drumont	Tomás Pérez Turrent
"Tiburón"	Pablo Cervantes	Moisés Viñas
"Escalofrío"	Alberto González	Eduardo de la Vega

Este tipo de ciclos también pueden realizarse dentro de la disciplina psicológica. Pero al margen de ello el ejemplo pone de manifiesto la importancia de ubicar las películas en su auténtica dimensión, psicológica en nuestro caso, ya que así es posible cubrir dos objetivos básicos: contrarrestar los aspectos negativos de los filmes y favorecer la observación crítica por parte de los alumnos.

Este último aspecto nos lleva, también, a pasar por alto ciertos comentarios que están en contra de "psicologizar" al cine. Varios críticos cinematográficos opinan que cuando una película es analizada fundamentalmente desde una perspectiva psicológica, ésta pierde gran parte de su riqueza. Estas objeciones parten, nuevamente, desde una concepción estética del cine, por lo cual no toman en cuenta que éste puede ser usado en un ambiente escolar. Desde nuestro punto de vista

(1) El ciclo fue organizado por: Filmoteca UNAM, Instituto de Ecología, Museo de Historia Natural de la Ciudad de México, Jardín Botánico del Instituto de Biología y el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia (junio-septiembre de 1985).

sí es válido "reducir" los elementos contenidos en un filme con el propósito de obtener un provecho académico para los alumnos en un contexto educativo. En este caso lo estético debe pasar a un segundo plano. Es más, se podría decir que cualquier obra artística puede ser abordada desde diferentes perspectivas sin que necesariamente tenga que perder algo de su valor estético o conceptual.

Algunos otros críticos alegan que el análisis psicológico del cine generalmente da por resultado conclusiones y aseveraciones completamente alejadas de la intención original del autor. La pregunta que ellos hacen es "¿Están seguros de que el realizador haya querido decir todo lo que ven en su obra?". Afortunadamente la respuesta ya ha sido proporcionada por el reconocido escritor francés André Gide: "Si supiéramos lo que queremos decir, no sabríamos si realmente no decimos más que eso... Lo que sobre todo me interesa (en una obra), es lo que he puesto sin saberlo, esta parte del inconsciente que desearía llamar la parte de Dios... Esperemos del público la revelación de nuestras obras" (citado por Agel, H, 1963). Por este motivo Henri Agel considera que es inútil consultar a los autores acerca de lo que han querido decir o hacer en sus filmes: "La obra no existirá plenamente más que cuando el público de buena voluntad haya descubierto todo lo que se encuentra en ella en potencia. Un film, aún más que un libro, jamás se acaba de revelar" (Agel, H, 1963).

Por último, queremos dejar claro que no se pretende utilizar las películas como ilustración de TODOS los tópicos de la asignatura, tampoco deben considerarse como resúmenes de los libros de texto. Su valor didáctico radica en que dan lugar a la discusión creativa entre los alumnos, logrando un aprendizaje más duradero y provechoso. Si los profesores tienen bien claro que este es el fin primordial de las exhibiciones cinematográficas en la escuela, entonces estarán en condiciones de convertir los riesgos propios del cine en un elemento sumamente enriquecedor del debate académico, con el consiguiente beneficio para los alumnos.

**CAPITULO 4.****EL CINE DE ESPECTACULO EN  
LA FACULTAD DE PSICOLOGIA**

## EL CINE DE ESPECTACULO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA

### Un estudio descriptivo

La premisa básica de este trabajo de tesis es que el cine de espectáculo sí es utilizado en la enseñanza de la psicología en nuestra escuela, sólo que su uso no ha sido sistematizado. Por eso hemos propuesto su empleo dentro del marco que proporciona la tecnología educativa, así como la necesidad de instrumentar un metódico debate académico en torno a las películas. La finalidad es no desaprovechar la fuerza pedagógica que un medio como el cine puede aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología.

Para poder dar una base aún más firme a nuestra propuesta hemos realizado un estudio descriptivo acerca de las condiciones en que el cine de espectáculo es utilizado en la Facultad de Psicología. Dicho estudio pretende tener cierta representatividad en lo se refiere a la población estudiada: profesores, pasantes y alumnos de la Facultad. Cada uno de estos tres sectores ha empleado el cine de espectáculo con fines académicos y este pequeño estudio es un intento de describir en términos generales la forma en que lo han hecho. De esta manera será posible, conociendo la situación y el lugar del cine actualmente en la escuela, tener una mejor ubicación de los alcances y las limitaciones de la propuesta que hemos desarrollado en el capítulo anterior.

El estudio descriptivo se llevó a cabo de la siguiente manera: 1) Elaboración de una encuesta dirigida a los profesores de la Facultad; 2) Revisión de las tesis relacionadas con el cine que se han presentado en la Facultad; y 3) Indagación sobre el trabajo académico realizado por los cines clubes estudiantiles que han existido en la Facultad.

De estos tres niveles el que más nos interesa en este trabajo es el primero, el uso pedagógico del cine de espectáculo por parte de los maestros, ya que ellos son los más indicados para instrumentar el empleo realmente sistemático del cine en la enseñanza de la

Psicología. Principalmente nos interesó estudiar tres aspectos que guardan una estrecha relación con el propósito de esta tesis:

a) ¿En qué forma han utilizado el cine de espectáculo en la Facultad?

b) ¿Qué disponibilidad hay para utilizar educativamente el cine de espectáculo en forma sistemática?

c) ¿Qué sugerencias tienen acerca del cine de espectáculo en la enseñanza de la psicología?

Estos tres aspectos, y sus respuestas, son básicos para conocer el terreno sobre el que pretendemos llevar a cabo una modificación tan importante, que consiste en introducir la sistematización en el uso del cine.

Con respecto a los trabajos desarrollados por los pasantes (tesis) y los alumnos (ciclos académicos de cine) nos limitaremos a señalarlos en términos muy generales para poder dar un panorama amplio de la presencia del cine de espectáculo dentro de nuestra escuela. Con esto creemos que la propuesta de este trabajo de investigación puede ser confrontada con la situación concreta de la Facultad en lo que se refiere a posibilidades reales de ser llevada a la práctica.

#### La encuesta

El tipo de encuesta realizada se conoce como "sección transversal no ponderada" o "corte transversal único", y consiste en el diseño más familiar y simple de las encuestas: recopila, en un momento cronológicamente determinado, las características de una fracción de la población escogida para representar al universo (Campbell, A.A. y Katona, G, 1972, p. 37; Lininger, C.A. y Warwick, D.P. 1978, p. 81).

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó una tabla que indica la cantidad de sujetos que se requieren para estudiar una población de 551 unidades (totalidad del personal académico de la Facultad de Psicología de la UNAM hasta noviembre de 1983). La tabla señaló que la muestra debía ser de 94 profesores para tener una tasa

de error esperada no mayor de  $\pm 4.00$  con un nivel de confianza de 95% (Departamento de Auditoría Interna, L.A.C., 1970).

Cabe aclarar que, de acuerdo con el carácter descriptivo de este estudio, la intención de esta encuesta no fue la de hacer un análisis estadístico de los datos obtenidos, sino especificar las características y aspectos que conforman el empleo del cine por parte de los profesores. En todo caso un estudio de este tipo puede servir para "identificar variables y relaciones, sugerir hipótesis y guiar a otras fases de la investigación". (Kerlinger, F.N. 1975, p. 338). Los resultados están presentados en porcentajes, los cuales enuncian las características que nos interesa mostrar.

A pesar de que la encuesta se aplicó en 1985 se eligió utilizar una lista del personal académico de 1983 debido a dos razones importantes: 1) si la finalidad era saber en qué forma se ha utilizado el cine en la Facultad, entre otras cosas, no tenía caso interrogar a profesores de recién ingreso en 1985, puesto que no podrían responder adecuadamente a los cuestionamientos planteados. Mientras que los profesores que ingresaron en 1983 ya tendrían, al momento de la encuesta, dos años de estar dando clases con posibilidades de hacer uso del cine; 2) en segundo lugar existe una razón práctica: la única lista completa del personal académico de la escuela, a la cual podríamos tener acceso, correspondía al año de 1983, cuando se incluyó en un libro editado por la Facultad (Una década de la Facultad..., 1983, p. 610-615). El tipo de muestreo que elegimos requería de una lista, por orden alfabético, de la población que se iba estudiar, es decir una lista tal como la que publicó dicho libro.

El inconveniente de emplear una lista de hace dos años era que daba lugar a una mayor probabilidad de "mortalidad experimental", es decir de ausencia de algunos de los sujetos seleccionados, lo cual tiende a restar validez al estudio (Campbell, D. y Stanley, J., 1982, p. 16-18). Este punto será abordado más adelante, en la parte de análisis de los resultados.

La selección se hizo por medio de un muestreo aleatorio sistemático, que consiste en numerar la lista de los sujetos que forman la población y después irlos eligiendo cada cierto intervalo, siendo el punto de partida el que aparezca en cualquier tabla de números aleatorios. El intervalo se determina dividiendo el total de la población entre el tamaño de la muestra (Kish, L, 1972, p. 193; Gardner, G., 1981, p. 87-90; Lininger, C.A. y Warwick, D.P., 1978, p. 131)

En otras palabras el procedimiento fue el siguiente: se dividió 551 (población) entre 94 (muestra deseada) resultando un intervalo de 5. En seguida se buscó el primer número, entre 1 y 5, que apareciera en una tabla aleatoria: fue el 4. (Kerlinger, F.N, 1975, p. 501). A partir de ese número 4 se fueron eligiendo los sujetos cada 5 unidades de la lista hasta cubrir la muestra satisfactoria.

Para el piloteo el tipo de muestreo fue similar, sólo que la división fue entre la población (551) y el 10% de la muestra principal (10), dando por resultado un intervalo de 55 unidades. La tabla aleatoria indicó el número 53 como el primero de la lista (Ibid.)

La encuesta fue aplicada por medio de entrevistas orales con los profesores ya que "parecen proporcionarnos respuestas más concretas; las preguntas difíciles son mejor contestadas. . . . y concuerdan mejor que los cuestionarios rellenos por escrito, en la mayoría de los puntos, con los datos comprobados objetivamente" (Noelle, E, 1970, p. 186). Además este tipo de entrevistas tienen otras ventajas para los estudios descriptivos: se recaba información más cualitativa, la situación es más flexible y menos restrictiva, hay mayor motivación y facilidad para responder (Gardner, G., 1981, p. 69-72). Sin embargo en algunos casos (un 10% aproximadamente) fue necesario dejar los cuestionarios escritos y pasar a recogerlos después, debido a que los profesores adujeron no tener tiempo para la entrevista y prefirieron contestarlos en su casa. Por cierto el 75% de las entrevistas se realizaron en la Facultad, en tanto que el otro 25% se distribuyó en: otras dependencias universitarias (Instituto de Investigaciones Bio-



médicas por ejemplo), otros centros de la Facultad (Laboratorios de Coyoacán, Centro de Estudios de Psicología Humana, etc), instituciones oficiales (Secretaría de Salud), consultorios privados, etc. Es decir que hubo necesidad de buscar a los profesores inclusive en los demás lugares donde prestan sus servicios.

El cuestionario fue elaborado siguiendo los principales lineamientos señalados por los expertos en encuestas: es corto (su aplicación dura unos 10 minutos en promedio), no hay preguntas demasiado abstractas, comienza con preguntas generales y termina con algunas más específicas para evitar "contaminar" o influir las últimas respuestas (técnica del embudo), las categorías de preguntas son mutuamente excluyentes e independientes, (Noelle, E, 1970, p. 70-71; Kerlinger, F.N, 1975, p. 98, 290; Pardinás, F, 1977, p. 87-88; Cannell, C.F. y Kahn, R.C., 1972, p. 328).

Casi todas las preguntas o reactivos son una combinación de preguntas cerradas y abiertas. Las primeras son las que fueron computadas con el fin de proporcionar los porcentajes de profesores que contestan con un Sí, un No o un No Sé. Las preguntas abiertas, por su parte, fueron diseñadas para obtener una información complementaria que enriqueciera este trabajo con algunas experiencias personales de los profesores.

Antes de aplicar el cuestionario se les explicaba a los profesores, a manera de presentación, lo siguiente:

"Esta encuesta es parte de un trabajo de tesis que tiene como finalidad proponer el uso sistemático del cine en la enseñanza de la psicología en nuestra Facultad.

Usted fue elegido (a) por medio de un muestreo aleatorio sistemático y para ello se utilizó la lista del personal académico que se publicó en el libro 'Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983'. La información que proporcione será manejada en forma anónima.

En esta investigación la palabra cine (o película) se refiere al llamado cine de espectáculo, o sea a las películas de ficción, documentales, melodramáticas y demás, que están destinadas normalmente para su exhibición en salas cinematográficas. Es decir que no nos estamos refiriendo al cine educativo, el cual consiste en películas técnicas muy específicas".

En esta presentación el interés central consistió en aclarar que las preguntas se referían al cine de espectáculo y no al educativo. A pesar de la aclaración algunos profesores contestaban con ejemplos de cine educativo, por lo que se hacía necesario repetirles la aclaración. Una opción podría haber sido mencionar en cada pregunta la palabra "espectáculo", pero esto resultaba redundante, además de que le restaba fluidez a la entrevista (como pudimos comprobar en el piloteo). De cualquier manera lo importante fue que sí hubo control en ese sentido: todas las respuestas se refieren al cine de espectáculo".

#### El cuestionario

Fecha: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_ No. de caso: \_\_\_\_\_

1.- ¿Le gusta el cine?

Sí \_\_\_\_\_  
 No } ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

2.- ¿Al leer periódicos o revistas de interés general acostumbra revisar las reseñas o críticas de cine?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

3.- ¿Había usted pensado que el cine puede servir como apoyo didáctico?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

4.- ¿Le interesaría utilizar el cine para apoyar sus clases?

Sí \_\_\_\_\_

No } ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5.- ¿Cuando usted va al cine acostumbra analizar las películas desde algún punto de vista de la psicología?

Sí \_\_\_\_\_

No } ¿Puede mencionar un ejemplo? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6.- ¿Alguna vez ha recomendado a sus alumnos ir a ver una película que ilustre algún aspecto teórico de la clase?

Sí \_\_\_\_\_

No } ¿Como cuál? \_\_\_\_\_  
 ¿Para qué tema? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7.- ¿Al exponer un tema en clase ha llegado usted a contar una película, o parte, para facilitar la explicación?

Sí \_\_\_\_\_

No } ¿Podría mencionar un ejemplo? \_\_\_\_\_  
 ¿Para qué tema? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8.- ¿Ha estado como invitado en algún debate de cine?

Sí \_\_\_\_\_

No } ¿Cuál fue el tema? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9.- ¿Ha utilizado usted alguna película, dentro de la escuela, como apoyo para su clase?

Sí \_\_\_\_\_

No } ¿Cuál o cuáles? \_\_\_\_\_  
 ¿Para qué temas? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10.- ¿Cree usted que en la Facultad haya el equipo adecuado para la exhibición de películas?

Sí \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

- 11.- ¿Ha estado usted en alguna conferencia, curso, seminario o congreso de psicología en donde se hayan exhibido películas?

Sí \_\_\_\_\_ ¿Qué evento fue? \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_ ¿Cuál fue el tema? \_\_\_\_\_

¿Qué película se proyectó? \_\_\_\_\_

- 12.- ¿Piensa usted que para utilizar el cine en la enseñanza de la psicología se requieren conocimientos cinematográficos?

Sí } ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No } \_\_\_\_\_

- 13.- ¿Cree usted que el uso de medios didácticos como el cine desplazan al profesor?

Sí } \_\_\_\_\_

No } ¿Por qué? \_\_\_\_\_

- 14.- ¿Hay alguna otra forma, no mencionada hasta aquí, en la que usted haya utilizado didácticamente el cine?

Sí \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

- 15.- ¿De qué otra manera cree usted que podría utilizarse el cine dentro de la enseñanza de la psicología?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

- 16.- ¿Quisiera usted agregar algo más con respecto al tema del cine en la enseñanza de la psicología?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Como ya se había mencionado, este cuestionario está diseñado para describir tres aspectos: la forma en que se ha utilizado el cine de espectáculo en la escuela, la disponibilidad de los profesores para usarlo sistemáticamente y las sugerencias de ellos con respecto a este mismo tema. Para elaborar los reactivos fue necesario traducir estas tres "preguntas de programa" en sus correspondientes "preguntas de prueba", de tal forma que las respuestas de varios reactivos se pudieran agrupar en una misma categoría (Noelle, E, 1970, p. 67).

Dicho de otra manera, la primera pregunta de programa ¿en que forma se ha utilizado el cine en la Facultad de Psicología? fue contestada por medio de los reactivos 5, 6, 7, 9, 11 y 14. La segunda pregunta programática ¿qué disponibilidad hay para utilizar el cine en forma sistemática? abarca los reactivos 3, 4, 10, 12 y 13. Y finalmente la tercera pregunta de programa ¿Cuáles son las sugerencias acerca del tema? está comprendida en los reactivos 15 y 16.

Primera pregunta.- En esta categoría de respuestas se da por un hecho que hay, por lo menos, cinco formas de emplear pedagógicamente el cine de espectáculo: Cuando un profesor va al cine y analiza una película desde algún punto de vista de la psicología da pie a que, posteriormente, la pueda recomendar a sus alumnos, o contarla en clase, o en el menor de los casos exhibirla en la escuela (reactivos 5, 6, 7 y 9). Otra forma de empleo pedagógico del cine incluida en esta categoría es la asistencia a eventos que podemos llamar "académico-cinematográficos" (reactivo 11), en el sentido de que el fin primordial es el académico pero con el apoyo de películas de espectáculo.

Los reactivos 5, 6, 7 y 9 no sólo son interrogantes sino que también cumplen una función "informativa" (Noelle, E, 1970, p. 94), le señalan al entrevistado distintas maneras, sin duda poco sistemáticas, en las que él mismo ha empleado pedagógicamente el cine aún sin un propósito claramente consciente: muchos profesores explica-

ron, una vez terminada la entrevista, que nunca se habían puesto a considerar que, sin necesidad de proyectar una película, estaban haciendo uso de las características didácticas del cine de espectáculo.

El reactivo 11, por el contrario, indica el porcentaje de profesores que ya han tenido un contacto más cercano con el empleo sistemático del cine. Para ellos las características pedagógicas del cine tienen que resultarles más conocidas y familiares, pues ya las han experimentado al menos como asistentes a los eventos académico-cinematográficos.

Además de estas cinco formas habituales de utilizar el cine en un contexto educativo es indudable que existen otras más. Para completar esta categoría agregamos una pregunta abierta (reactivo 14), que diera la oportunidad a los profesores de mencionar algunas de sus propias vivencias pedagógicas con el cine de espectáculo.

Segunda pregunta.- Hay que reconocer que en esta categoría los reactivos (3, 4, 10, 12 y 13) no son del todo homogéneos entre sí. Uno se refiere por ejemplo, al conocimiento de si hay o no equipo para la exhibición de películas en la Facultad, mientras que otro interroga acerca de la necesidad, o no, de poseer conocimientos cinematográficos para la enseñanza de la psicología. Pareciera que ambos reactivos se refieren a cosas totalmente diferentes, y lo mismo puede decirse de los otros tres de esta categoría. Sin embargo es conveniente aclarar que estos reactivos no pretenden, en forma aislada, determinar si existe o no la disponibilidad para hacer un uso sistemático del cine. Esto quiere decir que, por mencionar un ejemplo, la respuesta a la pregunta ¿cree usted que el uso de medios didácticos como el cine desplazan al profesor? de ninguna manera nos va a indicar si el profesor está dispuesto, o no a utilizar el cine de espectáculo en forma sistemática.

En realidad los únicos reactivos que nos informan, sin lugar a dudas, sobre una posible disponibilidad de los profesores, son los

números 3 y 4, sobre todo este último, puesto que abordan el punto en forma casi directa. La finalidad de los reactivos 10, 12 y 13 es la de ayudar a corroborar si las respuestas a los reactivos 3 y 4 se mantienen hasta el final del cuestionario. Expliquémonos: las preguntas 3 y 4 se prestan a obtener respuestas afirmativas ("sí, me interesaría utilizar el cine") sólo por amabilidad o por querer quedar bien. Para contrarrestar este efecto estos reactivos han sido colocadas prácticamente al inicio del cuestionario (Noelle, E, 1970, p. 93; Cannell, C.F. y Kahn, R.L, 1972, p. 326), pero eso no es suficiente. Debe haber otras preguntas, como la 12 y la 13, que requieren una respuesta negativa ("no, el cine no desplaza al profesor") para ratificar una afirmación anterior (Pardinas, F, 1977, p. 89). En este caso los reactivos 12 y 13 aluden a dos hechos que tienden a disminuir la disponibilidad inicial de los profesores: tener que adquirir conocimientos teóricos y técnicos del cine, con el consiguiente esfuerzo que ello implica, y sentirse desplazados o supeditados al contenido de la película.

El reactivo 10 también cumple una función similar porque permite saber si el profesor está informado con respecto a las posibilidades que la escuela le brinda para hacer uso de material cinematográfico. Queda claro que los reactivos 10, 12 y 13 no indican, por sí mismos, cuál es la disponibilidad de los profesores para apoyar sus clases con películas, pero sí pueden corroborar, en cierta medida, qué tan firme es la disponibilidad mostrada al inicio del cuestionario.

Tercera pregunta.- Consistió en los reactivos 15 y 16, que en forma directa solicitaron algunas sugerencias de los profesores acerca del cine de espectáculo y su relación con la enseñanza de la psicología. Estas preguntas fueron colocadas al final del cuestionario porque tienen un cierto grado de dificultad para aquellos profesores que no le habían prestado atención a este tema. Las preguntas difíciles al final permiten que los entrevistados ya hayan

adquirido, a lo largo del cuestionario, la seguridad y la confianza como para responder a ese tipo de preguntas (Noelle, E, 1970, p. 93; Lininger, C.A., y Warwick, D.P., 1978, p. 189). Esto es más evidente en un cuestionario que, como el nuestro, tienen una función informativa para el entrevistado. A pesar de estas precauciones hubo un 10%, aproximadamente, de profesores que prefirieron no contestar estos dos últimos reactivos.

Una diferencia de esta categoría con respecto a las dos anteriores es que únicamente sirvió para obtener datos cualitativos.

En lo que se refiere a los reactivos que no fueron computados (1, 2 y 8), su inclusión se debió a la necesidad de comenzar el cuestionario con preguntas generales y neutrales que dieran lugar al involucramiento del profesor en el tema tratado (Pardinas, F, 1977, p. 88; Cannell, C.F. y Kahn, R.L, 1972, p. 329). Los reactivos 1 y 2 los hemos considerado, de acuerdo con el piloteo, como "fáciles de responder" y tienen la finalidad de "romper el hielo" desde el inicio de la entrevista. El reactivo 8 lo empleamos como "pregunta de descanso" (Noelle, E, 1970, p. 91-92), ya que las tres preguntas anteriores exigían que el entrevistado hiciera un esfuerzo por recordar ejemplos de películas y sus temas académicos (en el estudio piloto se observó cierta dificultad para mencionar dichos ejemplos).

#### Resultados

A continuación se ilustran, por medio de gráficas de barras, los resultados obtenidos en relación a las dos primeras preguntas de programa: la forma en que se utiliza el cine y la disponibilidad para un posible uso sistemático del mismo. Cada gráfica muestra el porcentaje de profesores que constestaron afirmativa y negativamente, además del no sé, a cada uno de los reactivos que así lo solicitaban.

Los reactivos 5, 6, 7, 9 y 11 de la primera pregunta de programa permitieron obtener, aparte de los porcentajes, algunas respuestas cualitativas que no están incluidas en esta sección porque no



son pertinentes para el tipo de análisis que aquí nos ocupa (1). Por otra parte hay un reactivo en esta categoría, el 14, que únicamente admite respuestas cualitativas, razón por la cual no se encuentra señalado dentro de la gráfica correspondiente, sino inmediatamente después de esta. A este reactivo 14 sólo respondió un 16%, aproximadamente, del total de profesores encuestados, ya que el resto reconoció no tener conocimiento de otras formas pedagógicas de utilizar el cine.

Los reactivos de la segunda pregunta de programa (3, 4, 10, 12 y 13) no incluyen ninguna respuesta cualitativa relevante para el análisis. Lo importante es determinar el porcentaje de profesores que están a favor, en contra, o indiferentes, con respecto a la posibilidad de un eventual uso sistemático del cine.

Finalmente, las respuestas a la tercera pregunta de programa no están representadas gráficamente debido a que los reactivos 15 y 16 son abiertos y no dan lugar a un provechoso análisis porcentual. Como ya se había mencionado, un 15% de los profesores no contestaron estas preguntas, mientras que otro 45% lo hizo por amabilidad pero sin un conocimiento adecuado del tema. Fue el otro 40% el que aportó algunas respuestas novedosas o dignas de ser conocidas, y son éstas las que hemos incluido en esta sección.

Las respuestas a la primera pregunta de programa nos proporcionan la siguiente gráfica:

(1) Sin embargo sí resulta interesante conocer esas respuestas, por lo que las hemos agrupado en el apéndice de este trabajo.

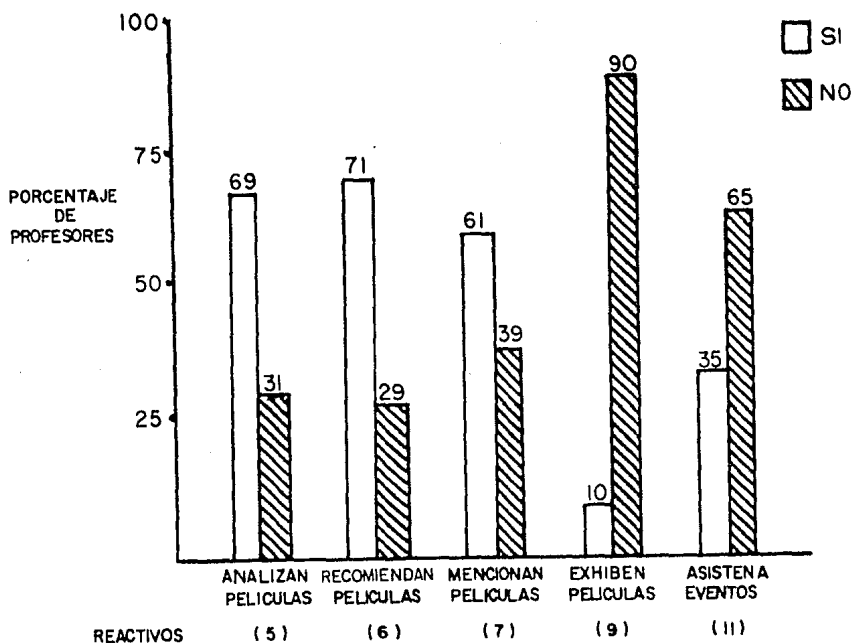


Fig. 4 Forma en que se utiliza el cine.

Dentro de esta misma categoría el reactivo 14 (¿Hay alguna otra forma, no mencionada hasta aquí, en la que usted haya utilizado didácticamente el cine?) arrojó las siguientes aportaciones:

- En el tratamiento del alcoholismo y la drogadicción.
- En pláticas educativas sobre salud dirigidas a la población en general.
- En el análisis y estructuración de mensajes que permiten elaborar cualquier información visual.
- En cursos de capacitación no sólo dirigidos a alumnos, sino a profesores, padres de familia y líderes de la comunidad.
- En pláticas con alumnos que exponen algunos problemas personales: se les ayuda y apoya, y en algunos casos se les puede ilustrar su problema haciendo una analogía con una película conocida, de esta manera la situación les resulta menos amenazante.
- En pláticas con población analfabeta las películas facilitan

- la transmisión de la información.
- En la dinámica de grupos: se exhibe la película para motivar a un grupo de educadores y después se hace un ejercicio con subgrupos de diferentes tipos (democrático, autocrático y *laisser-faire*).
  - En pláticas con amigos y familiares, sobre todo niños y adolescentes: se analizan y comentan determinadas situaciones de conflictos humanos y sociales y, si viene al caso, se hacen analogías con películas.
  - En ejercicios de introspección: se les pide a los alumnos que vean una película y que registren sus sentimientos para que los comenten delante del grupo. Después se aplica una encuesta a todos con el fin de saber qué opinan los demás acerca de los registros de cada uno.

Las respuestas a la segunda pregunta de programa conforman la gráfica siguiente:

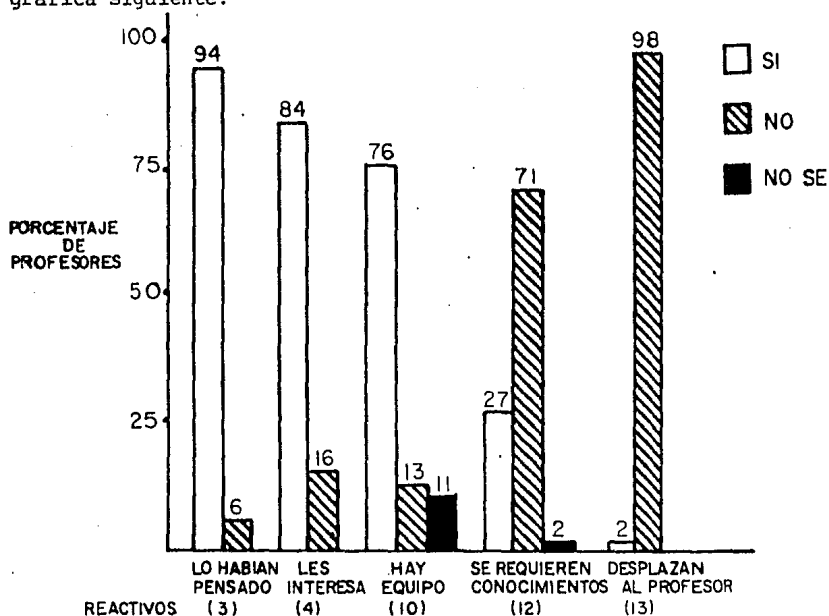


Fig. 5. Disponibilidad para un posible uso sistemático del cine.

Las respuestas a la tercera pregunta de programa indican que los profesores piensan que las películas de espectáculo:

- Pueden servir como incentivos para facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- Son eventos motivacionales en la enseñanza.
- Sensibilizan a la población en general para hacerles ver determinadas problemáticas.
- Podrían ser utilizadas para evaluar el contenido de un curso.
- Tienen cabida en situaciones experimentales que investiguen memoria, aprendizaje, aspectos perceptuales, liderazgo, emociones, etc.
- Dan la posibilidad de realizar un análisis de contenido, semántico y semiótico dentro de un mensaje tras cultural.
- Complementan la educación artística y desarrollan hábitos, actitudes, intereses y valores positivos para los alumnos.
- Además de apoyar al docente pueden generar el "autodidactismo", pero bien empleado claro está.
- Podrían funcionar como una técnica educativa fundamental del Sistema de Universidad Abierta, dadas las características de este sistema.
- Implican cierto riesgo: que la enseñanza se apoye excesivamente en el cine comercial, cuando no se utiliza racionalmente y con propósitos precisos.
- Pueden ser utilizadas como contraejemplos (para señalar como no deben hacerse las cosas), puesto que la mayoría de las películas comerciales, dirigidas a un público general, tergiversan la teoría y la práctica de la psicología.
- Pueden dar lugar a un debate de cine en el que participen varias corrientes interdisciplinarias.
- Despiertan no sólo el interés sino la creatividad.
- Plantean la necesidad de contar con una buena cinemateca, que funcione en forma similar a una biblioteca en la que sea fácil buscar y encontrar el material deseado.

- Evitan que los alumnos salgan con una preparación muy "teórica".

- Pueden servir como tema de investigación.

Algunos profesores al dar sus respuestas, dentro de esta misma categoría, prefirieron abordar el tema de la producción de películas en la Facultad:

- Es necesario filmar situaciones reales para que el alumno tenga un mejor conocimiento del fenómeno.

- Se podrían filmar entrevistas de diagnóstico o de psicoterapia con el propósito de que los alumnos aprendan también por medio de la observación.

- Hay investigaciones que requieren la filmación de ciertos eventos, deberían realizarse.

- Sería interesante acudir al Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC) de la UNAM y plantearles la posibilidad de que produzcan películas que apoyen ex profeso la docencia en nuestra escuela. A cambio se les podrían otorgar a los estudiantes de cine constancias con valor curricular o reconocer su trabajo como un servicio social por ejemplo.

- Se puede enfocar el tema desde otra perspectiva: La utilización de la psicología en la producción cinematográfica de mensajes educativos para el desarrollo del individuo, la familia y la comunidad.

#### Análisis de los resultados

Para una correcta interpretación de los datos que se han presentado es necesario hacer una importante aclaración: el número de sujetos encuestados no fue el que se había fijado inicialmente, debido a la esperada "mortalidad experimental". En efecto, era factible suponer que si empleamos una lista de 1983, por razones válidas, para realizar una encuesta en 1985, habría sujetos que por diversos motivos dejarían de pertenecer, en el ínterin, a dicha población.

Habíamos calculado trabajar con una muestra de 94 profesores de la Facultad (equivalente a un 17% de la población), pero finalmente

la muestra se redujo a 62 profesores (equivalente a un 11% de la población). Las razones fueron las siguientes: renunciias o bajas como personal académico de la escuela (18), años sabáticos (4), permisos para ausentarse (5), trabajos de investigación (4) y negativa a ser entrevistado (1).

Creemos que esta reducción de la muestra no altera radicalmente la tendencia que los datos exponen en las tres diferentes categorías investigadas. Lo que sí ocurre es que tanto la tasa de error esperada como el nivel de confianza ya no son los mismos que se habían establecido originalmente, pero ello no representa un obstáculo para los objetivos puramente descriptivos que hemos planteado en este pequeño estudio. El hecho de que no recurramos a un elaborado análisis estadístico nos evita caer en los sesgos e invalidaciones que seguramente alterarían la validez externa.

El tamaño de la muestra que utilizamos (equivalente al 11% de la población) no significa que la confiabilidad se vaya a ver disminuida. Hay autores que para evitar complicaciones utilizan simple y llanamente el 10% de la población como muestra representativa. En nuestro caso el tamaño y el método de selección de la muestra resultaron eficaces: hubo profesores de todas las áreas, de las dos divisiones de estudios, de las dependencias pertenecientes a la Facultad, de los que imparten materias optativas y hasta una profesora de inglés asignada a nuestra escuela. Esta distribución extensa y representativa también se observó en los horarios en que fue posible localizar a los maestros: se hicieron entrevistas desde las 7 de la mañana hasta las 10 de la noche en diferentes salones de la Facultad. Con esto queremos decir que el muestreo resultó amplio y suficiente para la realización de este estudio descriptivo.

1) Primera categoría de respuestas.- En general se observa que el empleo no sistemático del cine en la enseñanza de la psicología (contar o recomendar películas durante la clase) se halla bastante difundido entre los profesores, pues va del 61 al 71% de la muestra.

Mientras que su utilización en una forma un tanto más sistemática (exhibir películas en clase o asistir a eventos académico-cinematográficos) resulta ser muy pobre. En el primer caso el cine es empleado por un porcentaje claramente superior al 50% de los profesores, en tanto que en el segundo es notoriamente inferior a ese 50%. Esta diferencia habla, por sí misma, de la necesidad de una sistematización real del uso del cine, de tal forma que no se siga desaprovechando su gran potencial pedagógico.

En la figura 4 parece haber una contradicción entre dos datos: el 71% de los profesores afirmaron que acostumbran recomendar películas cuando van al cine. La contradicción estriba en que si un 71% de los profesores recomiendan películas es lógico suponer que todos ellos las han analizado cuando las vieron por primera vez, sin embargo sólo el 69% dice haberlo hecho. La explicación puede ser la siguiente: Muchos profesores aceptaron que sí analizaban películas cuando van al cine pero aclarando que no lo hacen de manera propositiva ('no voy a eso al cine'); probablemente varios de ellos decidieron contestar que no analizan películas para dar a entender que no es esa su finalidad al asistir al cine. Pero ello no significa que se olviden del análisis psicológico, pues muchos coincidieron en señalar que "es inevitable" debido a nuestra formación como psicólogos.

El porcentaje más bajo (10 %) es el que corresponde a los profesores que exhiben películas durante su clase, lo cual significa que son muy pocos los profesores que conocen la existencia de este servicio que presta el Departamento de Medios Audiovisuales. Además este bajo porcentaje nos indica que es reducido el número de docentes que emplean en forma más o menos sistemática el cine de espectáculo.

El otro porcentaje señalado en la gráfica es el de profesores que han asistido a eventos académico-cinematográficos. Sólo un 35% ha estado en eventos de ese tipo debido, seguramente, a que en la Facultad son realmente pocas las conferencias, cursos, seminarios, etc. que utilizan películas de espectáculo como apoyo.

Los eventos que los profesores citaron en sus respuestas fueron las siguientes:

- Congresos de la APA.
- Congresos de la Sociedad Interamericana de Psicología.
- Congresos Internacionales de Psicología.
- Congresos Mexicanos de Psicología.
- Seminarios sobre sexología.
- Ciclos de cine organizados por diversas asociaciones psicoanalíticas.
- Cursos sobre terapia de pareja.
- Cursos de capacitación.
- Curso sobre niños superdotados, Universidad Anáhuac.
- Curso "Proyecto para el preescolar".
- Conferencia sobre la herencia de Lacan.

El último reactivo de esta categoría proporcionó una información adicional sobre otras maneras de obtener un provecho pedagógico del cine de espectáculo. En general los profesores mencionan experiencias con el cine que sí son didácticas, definitivamente, pero que no corresponden al contexto educativo en específico de la Facultad: pláticas con la comunidad, terapias, dinámicas de grupo, etc. Lo que sí es innegable es que estos conocimientos adquiridos en la práctica por los profesores sí pueden ser útiles para ayudarles a manejar el debate académico.

2) Segunda pregunta de programa.- Las respuestas graficadas en la figura 5 señalan que sí hay disponibilidad o receptividad por parte de los profesores para una eventual propuesta de sistematizar el uso del cine. El 84% de ellos contestaron que sí les interesa utilizarlo para apoyar sus clases, además de que un 94% ya había pensado que el cine de espectáculo sí podría funcionar como un instrumento didáctico. Para corroborar esta disponibilidad de los profesores se les mencionaron, indirectamente, algunas de las "dificultades" que implica el uso del cine: necesidad de adquirir conocimientos cinema-



tográficos y relegación del profesor. Sin embargo el 71% consideró que los conocimientos cinematográficos no son indispensables para un uso adecuado de las películas en la Facultad. Este dato, por otra parte, nos permite comprobar algo que ya habíamos mencionado en el capítulo anterior: los conocimientos cinematográficos aportan poco al debate académico de una película, no vale la pena incluirlos como requisito para la sistematización porque fomentarían el desinterés y la apatía de profesores ante la obligación de tener que capacitarse. Con respecto al hecho de sentirse relegados por las películas el 98% contestó que ese no era su caso. Estos dos últimos porcentajes corroboran que la gran mayoría del personal académico encuestado estaría dispuesto a emplear sistemáticamente el cine durante sus clases.

Otra forma indirecta de comprobar la disponibilidad del profesorado se hizo mediante un reactivo acerca de si hay o no el equipo adecuado en la Facultad para exhibir películas de espectáculo. La pregunta fue intencionalmente ambigua: no se les dijo si se trataba del formato cinematográfico o del video. En el primer caso si es posible proyectar películas de espectáculo pero en el formato de 16 mm. (la mayoría de este tipo de cine esta en 35 mm.) Mientras que en el segundo caso, el video sí permite la transmisión de cualquier película de espectáculo. Esto quiero decir que tanto los profesores que contestaron que sí había el equipo adecuado (76%) como los que dijeron que no (13%) tienen razón en parte. Sumando ambos porcentajes tenemos que, y esto es lo que nos interesa, un 89% de los profesores dispone de información acerca de la posibilidad de exhibir cine de espectáculo en la escuela. Dicho porcentaje contrasta con el 11% que no sabe lo que la escuela le ofrece en este aspecto. En otras palabras, los que contestaron afirmativa o negativamente a este reactivo no nos demuestran que tienen, o no, la disponibilidad requerida, pero el 11% que contestó no saber qué posibilidades había de pasar películas es una muestra fehaciente del desinterés, o indiferencia que el cine despierta en una parte de los profesores. Este último dato es lo más importante y relevante que podemos extraer de las respuestas al ambi-

quo reactivo 10.

En términos generales podemos observar, en la figura 5, que los mayores porcentajes corresponden a la disponibilidad de los profesores para un posible uso sistemático del cine. Con lo cual es permisible suponer que este es un buen momento para llevar a cabo un proyecto de este tipo.

3) Tercera pregunta de programa.- La mayoría de las respuestas de los profesores en esta categoría reflejan preocupación e interés por algunos de los tópicos que ya han sido abordados en los capítulos precedentes: el peligro de apoyarse pedagógicamente en películas que distorsionan, principalmente por razones comerciales, las aportaciones de la psicología; el carácter motivacional del cine; sus posibilidades dentro de la investigación; la capacidad que posee para generar una discursión productiva académicamente, etc.

Entre las diversas sugerencias recabadas hay algunas que no habíamos considerado inicialmente pero que sin duda contribuirían a lograr la sistematización del cine dentro de la Facultad: Propiciar exhibiciones cinematográficas para los alumnos del Sistema de Universidad Abierta es algo muy importante, pues puede contrarrestar las tendencias de algunos estudiantes a adquirir excesivos conocimientos librescos y memorísticos en detrimento de una participación más crítica dentro del proceso.

También cabe destacar la propuesta de ponerse en contacto con el CUEC con la finalidad de producir películas especiales que apoyen la docencia en nuestra Facultad. Esto podría lograrse por medio de un convenio entre ambas dependencias universitarias. El tipo de películas que se podrían elaborar reunirían características del cine educativo y del cine de espectáculo; se filmarían temas específicos de la psicología (con asesoría de psicólogos) pero con la técnica del cine de ficción, es decir con actores y con situaciones dramatizadas. Películas como éstas ya se realizan ampliamente en Estados Unidos, tal es el caso de "Please, don't hit me mom" con Patty Du-

ke Astin (hay una copia en el Departamento de Medios Audiovisuales) y "Cuando era mala" con Chery Ladd -que fue exhibida por la televisión privada- ambas películas tratan el tema del niño golpeado y su relación familiar.

#### Las tesis sobre cine

En la Facultad de Psicología existen, hasta este momento, cuatro tesis que tienen como tema central el fenómeno cinematográfico. Al pa-  
recer hay una más que toca el tema de la relación entre cine y psicología, según comentó uno de los profesores encuestados, pero no fue posible encontrarla en los ficheros de tesis (ni por tema, ni por título y ni siquiera por el nombre de la supuesta autora: Cosío).

La finalidad de esta breve revisión documental es ilustrar algunos de los estudios, realizados en la escuela, que han tenido al cine como tema de investigación. Esto no significa que se trate de las úni-  
cas investigaciones existentes en la Facultad, puesto que varios profesores y estudiantes también se han ocupado del tema, lo que se pretende en esta sección es tomar los trabajos de los pasantes como un ejemplo de lo que se ha hecho en el área de investigación cinematográfica en nuestra escuela.

En seguida se describirán las cuatro tesis que se han presentado para obtener el grado de licenciatura en la Facultad de Psicología. En cada caso se señalan el título y el año correspondiente.

"Actitudes hacia un cine de ficción" (1976).

Este trabajo surgió como respuesta a las dificultades que se les presentaban a los alumnos de ingeniería en el aprendizaje de un curso de Sociología. Para resolver el problema, debido seguramente a la diferencia en el nivel de abstracción entre la ingeniería y la sociología, se decidió reestructurar el programa de estudios de acuerdo con los principios de la tecnología educativa. El papel de las películas iba a ser el de un reforzador contingente al conocimiento teó-

rico de los temas del curso. Sin embargo surgieron algunas dificultades que impidieron llevar a cabo la totalidad del proyecto.

Finalmente se decidió, mejor, hacer un estudio acerca de las actitudes de los alumnos de ingeniería hacia el cine como apoyo didáctico. La escala de actitudes evaluó tres áreas: el cine como facilitador del aprendizaje, el cine como motivador y el cine como un medio técnico. La intención era proponer la utilización del material fílmico como apoyo didáctico para el curso de sociología en la Facultad de Ingeniería.

La elección de las películas se hizo con base en un estudio exploratorio en el que se proyectaron 8 películas a cuatro grupos de estudiantes. Además una comisión de profesores de sociología revisó 29 películas relacionadas con el material del curso. Las películas seleccionadas, de acuerdo con el temario, fueron:

- La sociología como ciencia: "Chronique d'un été" (Crónica de un verano), 1961, de Jean Rouch y Edgar Morin.
- La sociedad: "Citizen Kane" (Ciudadano Kane), 1940, de Orson Welles.
- Las clases sociales: "I Compagni" (El escándalo), 1963, de Mario Monicelli, y "Salt of the Earth" (La sal de la tierra), 1953, de Herbert Biberman y Michael Wilson.
- El Estado y el poder: "The Great Dictator" (El gran dictador), 1963, de Charles Chaplin, y "Le mani sulla Citta" (Manos sobre la ciudad), 1963, de Francesco Rosi.
- La ideología política: "El compadre Mendoza", 1933, de Fernando de Fuentes.
- El cambio social: "El grito", 1968, de Leobardo López Aretche, "No nos moverán", de Breny Cuenca, y "¡Viva la República!", 1972, de Pastor Vega.
- Dependencia y Subdesarrollo: "Yawar Malku" (o "La sangre del

cóndor"), y "El coraje del pueblo", ambas de Jorge Sanjinés,

- Problemas de la sociedad contemporánea: "Modern Times" (Tiempos modernos), 1936, de Charles Chaplin.

A lo largo del semestre se efectuaron 52 funciones, a razón de 4 por película, con una asistencia total de 12 256 alumnos.

Los resultados señalan que la actitud de los estudiantes hacia el cine como facilitador del aprendizaje fue FAVORABLE, mientras que su papel de motivador del aprendizaje resultó MODERADAMENTE FAVORABLE. Por último la actitud hacia el "factor técnico" del cine (elementos que acompañan la proyección de una película) fue LIGERAMENTE DESFAVORABLE.

Es decir que el material fílmico fue considerado por los alumnos como facilitador y motivador del aprendizaje, lo que permite concluir que el cine supera la interferencia de los niveles de abstracción de la sociología y la ingeniería, dando lugar a un mejor proceso de comunicación. Queda únicamente la recomendación de mejorar la calidad del material técnico así como los sistemas de proyección para lograr el óptimo aprovechamiento de las películas. (González, N, 1976).

"Análisis de contenido de los valores en una película mexicana" (1978)

A partir de una revisión teórica de los diferentes enfoques, desde el funcionalista hasta el marxista, que se han hecho de los valores que transmite el cine, se procedió a analizar la película "Actas de Marusia", de Miguel Littin.

El procedimiento fue el siguiente: se dividió el análisis de contenido en cinco categorías (imperialismo, nacionalismo, poder, propiedad privada y clases sociales). Para apoyar dicho análisis se realizó una extensa entrevista con el cineasta Miguel Littin, en la que se abordan aspectos relacionados con cada categoría.

Las conclusiones del análisis señalan que "Actas de Marusia" debe ser ubicada "como un producto de una industria cinematográfica nacional capitalista dependiente [...]". En tanto su mensaje es quizá

una coyuntura de un momento político y que en una forma u otra evidencia un mensaje que de acuerdo a las formas ideológicas presenta una imagen que puede ser real, es decir, llevar un mensaje e impactar y transmitir un valor al espectador, y que la significación ideológica sólo se mantiene en el cine a través de la y las formas cinematográficas [...] En tanto producto de un medio de comunicación masivas, esta película considera un hecho en el cual, a partir de su mensaje, constituye una expresión de la cultura que en un momento dado puede ser politizador (enajenante según los valores tradicionales), en la medida en que se considere el aspecto de información y formación del espectador, de su estructura de valores y su idea de los mismos e identificación de éstos con los que transmite o presenta la película..." (Morales, M. y Bahena, J, 1978).

"Programa de Educación Cinematográfica para niños de once y doce años" (1981).

La finalidad de este trabajo es poner de manifiesto que "es imprescindible forjar una educación que facilite a toda persona la reflexión sobre su propio poder de reflexionar, para que se instrumentalice en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual ha de nacer su capacidad de actuar y elegir".

Es necesario plantear modificaciones a la educación tradicional que en lugar de hacer participar al alumno, lo detiene en su proceso de descubrimiento de la concatenación de los fenómenos naturales y sociales, "se le impide el conocimiento dialéctico de la complejidad de la realidad histórica al sumirlo en un conglomerado informativo en el que el dato cuantitativo avanza en detrimento del aprendizaje de las relaciones lógicas en los fenómenos y sus transformaciones cualitativas". En este sentido el cine aporta una nueva "dimensión" del conocimiento, "que responde sin duda, mejor que el lenguaje verbal, a las necesidades de la vida moderna".

La propuesta concreta de este trabajo consiste en un programa

de educación cinematográfica, el cual se desarrolla a lo largo de 24 lecciones. Los niños aprenden inicialmente el lenguaje cinematográfico y terminan participando en el proceso de realización cinematográfica. Cada lección se compone de cinco puntos: objetivos, película y debate, ejercicios, tarea, e información para el asesor.

El programa está dividido en dos fases: la primera cubre diez lecciones que van desde el conocimiento de la imagen y su significado para el cine, la imagen en movimiento, la organización de imágenes, sus relaciones con la distancia y efectos perceptuales, el significado de la fragmentación de la realidad para la transmisión de movimiento, uso de la imagen como lenguaje, hasta llegar a la organización lógica de la idea en imágenes. La segunda fase es la que corresponde a la aplicación de los conocimientos adquiridos en la realización de películas en el formato de super 8mm.

Además de las 24 lecciones hay una sesión final en la que se exponen las conclusiones, se trata de una discusión interna evaluativa de los procedimientos seguidos, de las películas, de la actuación de los asesores, de lo que aprendieron y atendieron, de lo que les interesó, etc.

En la última parte del trabajo se describen las experiencias obtenidas por la autora en el Taller Infantil de Cine de la Filmoteca de la UNAM.

"Estudio analítico de la imagen del cine mexicano en las ciudades de Campeche, Camp. y Cd. Juárez, Chih.:" (1982)

Esta investigación se propuso tres objetivos a grandes rasgos: determinar los hábitos de consumo de cine mexicano en esas dos ciudades; encontrar las diferencias y las semejanzas conceptuales y de comportamiento, respecto al cine, que se presentan entre las muestras de las dos poblaciones; y la imagen social que se le atribuye al cine nacional según los grupos estudiados. Para ello se utilizó la técnica

ca de "sesiones de grupo en profundidad" en su modalidad llamada Macro sesión.

Entre las diversas conclusiones que se obtuvieron por medio de este estudio vale la pena destacar las siguientes:

- Campeche: Acendrada valoración hacia la célula familiar y al comportamiento social tradicional.

- Cd. Juárez: Aguda contradicción entre las normas y valores que su tradición nacionalista les impone y la forma norteamericana de vida que despliega ante sus sentidos atractivas imágenes de realización.

- En ambas ciudades el cine ha pasado de un medio de diversión a una forma importante de invertir el tiempo de ocio.

- Las connotaciones que el cine tiene para los espectadores son: un medio de evasión de la realidad, un mecanismo de aculturación, un facilitador de interacción social, un muestrario de modelos de identificación, un elemento de liberación y, en general, un medio informativo.

- La conducta de asistir al cine comprende también otros aspectos menores: 1) Factores que inducen el considerar ir al cine (estado anímico, agobio de la rutina, necesidad de compañía, malestar físico, falta de información con respecto al cine, preparación para ir a una actividad de diversión más completa que el cine); 2) circunstancias intercurrentes en la decisión de ir al cine (cantidad de dinero y tiempo disponibles, facilidad para conseguir compañía, el tema en relación a las expectativas personales); y 3) elementos estimulantes que inducen a la elección de una película en particular (título, artistas, leyendas alusivas al contenido, horario de exhibición, categoría de la sala cinematográfica, publicidad formal y comentarios informales escuchados en torno al filme).

- La imagen afectiva hacia el cine nacional fue evaluada por medio de tres variables: el nivel socioeconómico (a mayor nivel menor aceptación del cine nacional), la edad (los jóvenes aceptan más el cine



nacional que los adultos y los niños), y el sexo (las mujeres aceptan menos el cine nacional que los hombres, ya que añoran los temas y los personajes de antaño.)

- En general, los hombres mostraron una mayor tolerancia al tema del sexo en el cine que las mujeres. Mientras que los jóvenes por su parte, insinuaron un criterio más amplio que los adultos con respecto a este tema.

- Como medio de culturación el cine mexicano proporciona a los campechanos y juarences las imágenes de regiones del país desconocidos para ellos, aunque no dejan de apuntar que la mayoría de las películas exhibidas tienen como escenario al Distrito Federal. Según ellos casi todos los filmes muestran ambientes de marginación, vicio, prostitución y, en general, esquemas de conductas no aceptables.

- Dicen que la imagen que el cine mexicano proyecta hacia el extranjero es la de un medio que descubre a un país de habitantes bárbaros, incultos, corruptos y holgazanes.

- Al cine mexicano se le juzga como altamente comercializado por su repetición de temas: charros, Revolución, lucha libre, sexo, miseria y corrupción.

- Los aspectos técnicos de realización de películas constituyen en área de extenso desconocimiento para el público.

- En comparación con el cine extranjero la opinión hacia el cine nacional es desfavorable en: temas, estilos, detalles técnicos y actuación.

### Los alumnos y el cine

El otro sector de la población de la Facultad de Psicología que hemos incluido en este estudio descriptivo es el de los alumnos que cursan la carrera. Aquí también debemos aclarar que no pretendemos hacer una revisión exhaustiva de todos los trabajos que los alumnos han hecho en relación con el cine. Sabemos que algunos estudiantes han presentado investigaciones que de una u otra manera, están vinculadas al cine. Por ejemplo este año hubo en la Coordinación de Laboratorios dos trabajos, por lo menos, en los que el cine juega un papel esencial como instrumento de investigación. En uno de ellos se exhibió "The Graduate" (El graduado), de Mike Nichols, con el fin de observar si los estímulos subliminales que incluye la película influían sobre las respuestas que los sujetos darían posteriormente. En el otro estudio se proyectó "Cosas de mujeres", de Rosa M. Fernández, para evaluar si la película podía lograr, en un grupo de espectadores, el cambio de actitud hacia el aborto. No tenemos los resultados porque, en el momento de escribir esto, ambas investigaciones aún se están corriendo.

Lo importante es señalar que los estudiantes, al igual que profesores y pasantes, también realizan trabajos sobre cine. Sin embargo ya hemos elegido las tesis como el material representativo de este tipo de investigaciones.

Aquí nos vamos a abocar a mencionar las actividades que los alumnos de la Facultad han desarrollado, en forma más o menos sistemática y organizada, en el cine club estudiantil de la escuela, desde su creación en 1973 hasta este año de 1985. En especial nos vamos a referir al aspecto académico que este cine club ha trabajado en forma preponderante.

El Cine Club Psicología ha atravesado dos etapas desde su origen hasta nuestros días. La primera va de 1973 a 1978, año en que desaparece. Posteriormente, en 1982, un nuevo grupo de estudiantes

hace surgir otra vez al cine club, el cual continúa todavía con sus actividades.

a) Primera fase (1973 a 1978).- Desafortunadamente los archivos de esta primera época del cine club ya no existen, se perdieron durante la entrada de la policía en Ciudad Universitaria en el año de 1977. Este hecho es significativo pues el cine club se había caracterizado por una sólida posición política e ideológica, que se manifestaba en su trabajo cinematográfico. La información que se menciona a continuación fue proporcionada, en una comunicación personal, por Antonio Ramírez, ex-integrante del cine club, y por un artículo que él mismo escribió en el "Boletín Psi" de la Facultad.

En esta primera etapa el objetivo primordial fue el de formar un público que conociera y gustara del cine, con lo cual se elevaría su capacidad crítica al apreciar los valores estéticos e ideológicos de las películas. Las proyecciones se realizaban en el auditorio de la Facultad de Filosofía, también conocido como "Che Guevara". Se cobraba una pequeña cantidad de dinero con el fin de poder desarrollar otras actividades igualmente importantes:

- Exhibición de películas, en forma gratuita, a la comunidad de la Facultad de Psicología un día a la semana.
- Trabajo de cine móvil, consistente en proyectar películas en diferentes escuelas, sindicatos, reclusorios, asilos, colonias populares del D.F. y de provincia. (1)
- Colaboración para crear cine clubes autosuficientes en los lugares adonde se llevaba el cine móvil.

(1) El trabajo desarrollado en los reclusorios se llevó a cabo dentro del contexto de la investigación psicológica. Esto les valió, a los integrantes del cine club, el reconocimiento de su labor como realización de su servicio social. Las películas fueron utilizadas como estímulos para proporcionar información a reclusos acerca de la problemática social, con el fin de evaluar sus opiniones públicas y sus probables cambios de actitud.

- Puesta en marcha de seminarios, cursos y talleres impartidos por el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos (CUEC).  
Con esta actividad los integrantes del cine club adquirieron los conocimientos para poder realizar algunos documentales.
- Adquisición de equipo y material fílmico.

Las películas que se exhibían en la Facultad de Psicología poco a poco fueron llamando la atención de estudiantes y profesores, ya que algunas de ellas se relacionaban estrechamente con los contenidos académicos de la carrera. Al percibir esta situación los integrantes del cine club se dieron a la tarea de elaborar listas de filmes que tuvieran algún tipo de conexión con la psicología, incluyendo las películas educativas. De esta manera se logró hacer contacto con todas las embajadas que poseían material cinematográfico, con distribuidoras y alquiladoras y hasta con "corredores de películas" (personas que consiguen cualquier tipo de películas difícil de encontrar). Inclusive los mismos profesores y los alumnos daban sus sugerencias acerca de las películas relacionadas con la psicología.

Algunos cuantos profesores llegaron a solicitar, al cine club, que proyectaba determinadas películas que ilustraban algunos aspectos teóricos de las asignaturas que impartían. A dichas exhibiciones asistían varios grupos de la escuela y no sólo el del profesor que la había pedido.

En un principio las proyecciones se realizaban con base en ciclos de 3 ó más películas, pero después se observó que el público de la Facultad prefería asistir a exhibiciones aisladas. Para cada una de las películas el cine club repartía volantes en los que, además de señalar los aspectos cinematográficos, se explicaba la importancia del filme en relación con el estudio de la psicología. Es decir, cada exhibición requería de un trabajo de investigación documental por parte de los integrantes del cine club, las cuales se alternaban regularmente esta labor.

Otra parte importante de la actividad desarrollada por el cine club fue la de instrumentar debates, al final de las exhibiciones. Se procuró que siempre hubiera algún invitado, ya fuera profesores de la Facultad, o expertos en cine (estudiantes o profesores del CUEC). Estos debates funcionaron muy bien en la Facultad de Psicología, pero no así en el auditorio de Filosofía.

Durante esta primera fase del cine club se exhibieron una gran cantidad de películas y ciclos cinematográficos, tratando de no dejar fuera a ninguna de las áreas oficiales existentes en la escuela. Como ya se ha dicho, no es posible exponer aquí el trabajo específico desarrollado en esos años. Sin embargo es posible mencionar algunas de las películas que mayor interés despertaron, y que, por lo mismo, fueron proyectadas con éxito una y otra vez:

- "Zero de conduite" (Cero en conducta), 1937, de Jean Vigo.
- "If...", de Lindsay Anderson.
- "Repulsion" (Repulsión), 1964, de Roman Polansky.
- "The secret passion" (Freud...pasiones secretas), de John Huston.
- "Salt of the Earth" (La sal de la tierra), 1953, de Herbert Biberman y Michael Wilson.
- "Modern times" (Tiempos modernos), 1936, de Charles Chaplin.

En 1978 el cine club realizó su última función con la exhibición de la película "141 Perc a Befejezetlen Mondatbul" (La frase inacabada), 1975, de Zoltán Fabri, dando por terminado un trabajo que demostró la posibilidad de participación estudiantil en la problemática social universitaria (Ramírez, A, 1984).

b) Segunda fase.- En esta etapa que va desde 1982 hasta la actualidad, en la cual participé activamente hasta 1984, el cine club se ha caracterizado por un trabajo que ha cubierto tres cam-

pos específicos: el académico, el político y el cultural.

En el aspecto académico, que es el que nos interesa aquí, se han proyectado películas con la finalidad de servir como punto de reflexión para estudiantes y profesores de la Facultad. Se ha intentado de mostrar que el cine puede servir para fomentar la discusión académica que contribuya a elevar el nivel de conocimientos de la disciplina psicológica. En especial se ha puesto énfasis en el hecho de que el cine, además de un entretenimiento, es un instrumento nada desdeñable para la formación académica de los psicólogos.

En el aspecto político el cine club se ha dedicado a la tarea de proyectar películas que por diversos motivos (comerciales, de censura, etc.) no se exhiben en los habituales medios de comunicación. Son las películas que por sus contenidos explícitos de denuncia, de contrainformación, son rechazados enérgicamente por el sistema.

En lo que se refiere al aspecto cultural se exhibe el tipo de películas que le han conferido al cine el título de "Séptimo arte". Es decir las grandes obras de la cinematografía, las realizaciones de los grandes cineastas y en general las películas que fomentan el valor estético del cine.

Estos tres aspectos se hallan íntimamente imbricados; para resaltar uno u otro es necesario que el análisis que se haga de la película proporcione un contexto específico en el cual ubicar dicho nivel, ya sea académico, político o cultural. Por esa razón el cine club elabora reseñas escritas, con la bibliografía incluida, que son repartidas en cada una de las funciones. Con esos pequeños textos se pretende orientar al espectador en el tipo de "lectura" que se requiere para comprender el mensaje, explícito o implícito de la película.

Además, y con el mismo, fin se organizan debates para dar la oportunidad de que el público participe y enriquezca la discusión en torno a un filme o a un ciclo. Entre los invitados a los debates se puede mencionar a Marie Langer, Néstor Braunstein, Enrique Guarner, Adrián

**Medina, José Huerta, Jesús Segura, Joaquín Figueroa, Carmen Conroy, Margarita Lagarde, Antonio Ramírez, Eduardo Vázquez, Federico Puente, Armando Quiroz, entre otros, Los cuales han propiciado que los debates tengan un magnífico nivel académico.**

Los ciclos de tipo académico que el cine club ha organizado son los siguientes:

1.- Las instituciones psiquiátricas.

- "Das Kabinett des Dr. Caligari" (El gabinete del Dr. Caligari), 1919, de Robert Wiene.

- "Albert-warum?" (Alberto, ¿por qué?) 1978, de Josef Rödl

- "María de mi corazón", 1981, de Jaime Humberto Hermosillo.

2.- Los trastornos mentales.

- "Jane bleibt Jane" (Jane siempre será Jane), 1977, de Walter Bockmayer y Rolf Bühmann.

- "Ensayo de un crimen", 1955, de Luis Buñuel.

- "I never promised you a rose garden" (Nunca te prometí un jardín de rosas), de Anthony Page.

3.- La mujer y su rol social.

- "Strohfeuer" (Llamada de petate), 1972, de Volker Schlöndorff.

- "Gelegenheitsarbeit einer Sklavin" (Trabajos eventuales de una esclava), 1973, de Alexander Kluge.

4.- Los trastornos mentales (segunda parte).

- "De Man Die Zijn Haar Kort Knippen" (El hombre de la cabeza rapada), 1966, de André Delvaux

- "Der Italiener" (El italiano), 1975, de Ferry Radax

- "El", 1952, de Luis Buñuel.

## 5.- Lo psicológico en el cine

- "Ich will doch nur, dass ihr mich liebt" (Sólo quiero que me quieran), 1976, de Rainer Werner Fassbinder.
- "Charles mort ou vif" (Carlos vivo o muerto), 1969, de Alain Tanner.
- "Jeder für sich und Gott gegen alle" (El enigma de Kaspar Hauser), 1974, de Werner Herzog.
- "Spellbound" (Cuéntame tu vida), 1945, de Alfred Hitchcock.
- "Paule Pauländer", 1976, de Reinhard Hauff.
- "Der mörder" (El asesino), 1979, de Ottokar Runze.
- "Lord of the flies" (Señor de las moscas), 1963, de Peter Brook.
- "Cría cuervos", 1975, de Carlos Saura.

## 6.- ¿La Psicología dividida?

- "Brutti, sporchie e cattivi" (Sucios, feos y malos), 1975, de Ettore Scola.
- "El primer maestro", 1966, de Andrei Mijalkov Konchalovski.
- "Freaks" (Fenómenos), 1932, de Tod Browning,
- "Soylent Green" (Cuando el destino nos alcance), 1973, de Richard Fleischer
- "Espaldas mojadas", 1953, de Alejandro Galindo.
- "Die bitteren Tränen der Petra von Kant" (Las amargas lágrimas de Petra von Kant), 1972, de Rainer Werner Fassbinder.

## 7.- ¿En nuestro mundo otra realidad?

- "Land des Schweigens und der Dunkelheit" (El país del silencio y la oscuridad), 1971, de Werner Herzog.
- "Behinderte Zukunft" (El futuro mutilado), 1970, de Werner Herzog.



- "Auch zwerge haben klein angefangen" (También los enanos empezaron desde pequeños), 1970, de Werner Herzog.

#### 8.- Agresividad o violencia

- "El Chacal de Nahueltoro", 1968, de Miguel Littin.

- "El apando", 1975, de Felipe Cazals

- "The Warriors" (Los guerreros), 1978, de Walter Hill.

#### 9.- Enfermedades urbanas

- "One flew over the Cuckoo's nest" (Atrapados sin salida), 1975, de Milos Forman.

- "Dog Day Afternoon" (Tarde de perros), 1975, de Sidney Lumet.

- "Taxi driver", 1976, de Martin Scorsese.

El estudio descriptivo que acabamos de revisar es una muestra de que el cine de espectáculo es algo que innegablemente está presente en la Facultad de Psicología. En la primera parte del estudio, la encuesta, observamos que en cierta forma hasta los mismos profesores se sorprendieron de la frecuencia con que utilizan el cine, aunque no lo hagan sistemáticamente. Era común, al momento de sollicitarles la entrevista, escuchar respuestas negativas: "No sé de Cine", "No lo utilizo", etc., pero una vez que accedían se daban cuenta que para aprovechar las ventajas del cine no necesariamente se tenía que proyectar la película. Por eso varios de ellos, al final de la entrevista, comentaron que sería recomendable hacer un mayor uso académico de ese medio tan importante. Una de las principales conclusiones que se pueden extraer de la encuesta es que, en términos generales, los profesores de la Facultad sí estarían dispuestos a emplear el cine en forma sistemática. Todo sería cuestión de contar con un buen acervo fílmico y con un sistema de préstamo y exhibición ágil y expedito. Esto es posible, ya que el Departamento de

Medios Audiovisuales cuenta con los recursos y el personal adecuado para satisfacer ambas necesidades.

En la segunda parte del estudio, la revisión de las tesis, quedó demostrado que el cine también ha sido tema de investigación en la Facultad. Elegimos los trabajos de los pasantes porque forman un grupo compacto, que fácilmente podía dar una idea de la diversidad de enfoques que es posible encontrar en la relación cine-psicología. Pero, además, reconocemos que no eran los únicos estudios que se han realizado en la escuela, los profesores y los estudiantes también han presentado algunas investigaciones, de las cuales supimos por boca de sus propios autores.

Finalmente, en la tercera parte del estudio, abordamos el trabajo realizado por los alumnos de la escuela en torno al cine. Su labor es importante porque representa la parte visible de esta presencia del cine en la Facultad. La exhibición de ciclos cinematográficos por parte del cine club es algo constante a lo largo de cada uno de los semestres. Aunque en este caso tampoco se puede decir que los alumnos son los únicos que exhiben ciclos de películas en la escuela. Los profesores también organizan, aunque con menos frecuencia, eventos académico-cinematográficos. Un ejemplo reciente lo constituye el "1er. ciclo cinematográfico RIESGOS DE TRABAJO", auspiciado por el área de Psicología del Trabajo de la Facultad y el Instituto Mexicano del Seguro Social. Dicho evento, que se realizó del 2 al 6 de septiembre de 1985 en nuestra escuela, contó con la exhibición de "Modern times" (Tiempos modernos), 1936, de Charles Chaplin, "Metropolis" (Metrópolis), 1927, de Fritz Lang, "La ilusión viaja en tranvía", 1953, de Luis Buñuel, y varias películas educativas, las cuales fueron comentadas por expertos en el tema.

En fin, consideramos que la sistematización del uso del cine de espectáculo es una tarea que debe realizarse en estos momentos: existe el equipo, los recursos, el personal, la disponibilidad de profesores y alumnos y, tal vez, la necesidad de hacer algunos pequeños cambios en el aspecto pedagógico de la psicología.

## CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

El empleo del cine de espectáculo dentro de las instituciones de educación formal no ha recibido, por parte de los investigadores, toda la atención que el tema merece. Ello a pesar de que en sus orígenes el propio cinematógrafo tuvo una función primordialmente educativa. El único tipo de cine que se ha incorporado a la enseñanza formal es el llamado cine educativo.

En este trabajo se ha planteado la posibilidad de que el cine de espectáculo (nombre con el que no estamos totalmente de acuerdo, pero que sirve para establecer una clara diferencia con el cine educativo) sea incorporado a la enseñanza de la psicología en nuestra Facultad. Esto no significa que el cine educativo deba ser considerado inútil o inadecuado. Se trata, simplemente, de reconocer que el cine de espectáculo puede cubrir algunas de las limitaciones características del cine educativo:

Diversos autores han señalado ciertas objeciones a las investigaciones realizadas con el cine educativo y han llegado a cuestionar algunas de sus supuestas ventajas pedagógicas (1), lo cual ha llevado a Tudor a preguntarse "¿Era el relativo fracaso de estos filmes una característica de la situación cinematográfica en cuanto tal o tenía algo que ver con el contexto específicamente educativo? ¿Qué es más probable, que un público crea un 'hecho' presentado por un personaje atractivo en un filme de ficción totalmente envolvente o que se crea la misma información cuando la contempla en un filme pedagógico, no de ficción, 'neutro'?" (Tudor, A, 1975, p. 104).

Estas interrogantes planteadas por Tudor son el punto clave de cualquier intento por introducir el cine de espectáculo en la educa-

(1) Hovland, C.I, Lumsdaine, A y Sheffield, F.D. Experiments in mass communications, New York: Wiley, 1949.

(Citado por Tudor, A. 1975, pp. 103-104).

ción formal. Desafortunadamente dicho autor únicamente se concreta a formular las preguntas pero ya no vuelve a mencionar el tema. De cualquier manera sí existe evidencia de que un mensaje educativo puede resultar más efectivo si es presentado en una película tipo "espectáculo", que en una película "educativa". Al menos eso parece demostrar el trabajo realizado por una fundación norteamericana, la Population Communication, quienes han contratado libretistas para que "dramaticen el problema de la superpoblación y la necesidad de familias menos numerosas en Brasil". De acuerdo con el proyecto original "no se pretende realizar un simple documental didáctico sino la superproducción de un filme en el estilo de Hollywood".

En una nota publicada por la revista CUADERNOS DEL TERCER MUNDO ("Brasil: empresa de los EE.UU. propone control demográfico a través de filmes", 1978), el profesor de comunicación Emile McAnany, de las universidades de Texas y Stanford, dice que "la táctica de tratar un tema tan polémico como la superpoblación en programas de entretenimiento, es mucho más eficiente que a través de documentales de tipo periodístico o pedagógico". McAnany conoce a POPULATION COMMUNICATION desde hace 10 años, cuando la fundación utilizaba ya la misma técnica de establecer contacto con productores cinematográficos y de televisión para que introdujeran sutilmente ciertos temas en sus guiones comerciales, en ese entonces se ocupaban de cuestiones vinculadas a la educación sexual de los norteamericanos y su planificación familiar.

Las evidencias de este tipo confirman que el cine de espectáculo, posee características que facilitan la transmisión de un mensaje educativo. Falta saber si este medio cinematográfico es útil en otro contexto que no sea únicamente el de la educación informal o el de la educación no formal (1), es decir, falta saber si es aplicable en la educación formal.

(1) Véanse los diferentes tipos de educación en el tercer capítulo de este trabajo.

Por lo pronto en este trabajo hemos propuesto la utilización del cine de espectáculo en la enseñanza de la psicología. Nuestra disciplina se presta, como pocas, para hacer de este tipo de cine un valioso apoyo didáctico en la actividad docente. Es difícil encontrar una película que no sea abordable desde alguno de los variados enfoques teóricos y técnicos de la psicología. Por esa razón no es conveniente dejar pasar la oportunidad que la comercialización del video ha traído consigo: la posibilidad de exhibir cualquier película en la Facultad. El obstáculo técnico que significaba tener que proyectar en el formato de 35 mm. ha sido superado por la aparición de los videocassettes domésticos.

En la actualidad existe en la Facultad la infraestructura técnica para incorporar el cine de espectáculo como apoyo efectivo en la enseñanza de la psicología. Además en estos momentos la situación resulta favorable porque la gran mayoría de los profesores parece tener la disposición necesaria para emplearlo en forma sistemática.

Al hablar de un uso sistemático del cine de espectáculo nos estamos refiriendo al hecho de que no se deben exhibir películas sin ton ni son, es decir pasar películas por el simple hecho de "apoyarse en el cine", pues ello no va a reportar realmente ningún beneficio académico para los alumnos. El empleo puramente empírico del cine no sólo impide aprovechar el potencial pedagógico de ese medio, sino que incluso puede resultar contraproducente porque no se toman en cuenta los riesgos implícitos de un uso inadecuado. Es necesario reconocer que las ventajas didácticas que ofrece el cine sólo son redituables si éste se emplea de una manera metódica y sistemática, de acuerdo con el contexto educativo de que se trate.

La tecnología educativa proporciona el marco adecuado para la utilización sistemática del cine de espectáculo en la enseñanza de la psicología. La propuesta que hemos desarrollado en este trabajo está fundamentada en los principios que dicha especialidad ha establecido en relación con el cine.

Nuestra propuesta está encaminada a enriquecer una de las tres estrategias de enseñanza que conforman el interés de la tecnología educativa: los métodos y los medios de enseñanza. En particular planteamos que el uso sistemático del cine puede servir para introducir algunas modificaciones en la enseñanza tradicional de la psicología, principalmente en lo que se refiere a fomentar la participación crítica de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Por ello uno de los factores fundamentales de la propuesta es la necesidad de crear un espacio en el que el alumno pueda exponer sus observaciones y hacer ensayos de lo que serán sus futuras intervenciones como psicólogo. Una actividad de este tipo sin duda será de gran utilidad si los profesores la realizan unas 2 ó 3 veces por semestre, según las características y los tópicos de su asignatura. De esta manera el cine de espectáculo se puede convertir, formalmente, en uno más de los apoyos pedagógicos al servicio de la psicología.

La aportación que pretendemos realizar con este trabajo de tesis debe ser entendida en el sentido de que estamos señalando una opción didáctica que hasta ahora no había sido considerada como factible, y que los escasos profesores que sí habían recurrido al apoyo cinematográfico lo habían hecho en una forma no sistemática, confiados más bien en sus propios juicios personales acerca del cómo aprovechar el cine. No negamos que dichos profesores efectivamente obtengan buenos resultados pedagógicos con sus particulares modos de emplearlo. Sin embargo creemos que el uso sistemático que hemos propuesto es todavía más provechoso, ya que se inscribe dentro del marco de la tecnología educativa. Por otra parte, nuestra propuesta implica un cambio en la concepción tradicional que se tiene del empleo del cine en la Facultad. Es decir que las películas no sólo tienen la finalidad de apoyar lo dicho por el profesor o el libro de texto, sino que son un magnífico vehículo para que los alumnos expresen sus opiniones y sus observaciones, de tal forma que su participación se vuelva crítica y, por lo tanto, más gratificante académicamente.

De todo lo anterior se desprende que el uso sistemático del ci-

ne de espectáculo que aquí proponemos implica agregar un nuevo método y un nuevo medio a los ya existentes a la enseñanza de la psicología. Esta nueva práctica pedagógica exige que los profesores asuman el papel de psicólogos dentro del aula escolar, con la finalidad de facilitar la formación y el desarrollo de alumnos críticos y activos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la psicología.



**APENDICE.****LAS PELICULAS MAS UTILIZADAS  
POR LOS PROFESORES DE LA FACULTAD**

LAS PELICULAS MAS UTILIZADAS POR LOS PROFESORES DE LA FACULTAD

A lo largo de la encuesta realizada con los profesores éstos expusieron algunos ejemplos acerca de la forma en que emplean el cine de espectáculo en la docencia. A continuación se mencionan las películas que ellos señalaron, incluyendo los temas académicos que cada una ilustra según la opinión de dichos profesores.

- "A Clockwork Orange" (Naranja mecánica), 1971, de Stanley Kubrick: Conductismo/Condicionamiento clásico y sus diferencias con el condicionamiento operante/Anomia/Terapias aversivas/Sociopatía/Juego de emociones en el espectador desde el punto de vista de la teoría de la comunicación/Consecuencias éticas de la aplicación del condicionamiento operante.

- "L'Enfant Sauvage" (El niño salvaje), 1969, de François Truffaut: Importancia de los factores ambientales en el desarrollo cognoscitivo, emocional y motriz/Técnicas de modificación de conducta/Pensamiento y lenguaje/Formación de conceptos/Problemas de la educación especial.

- "Jeder für sich und Gott gegen alle" (El enigma de Kaspar Hauser), 1974, de Werner Herzog: Desarrollo infantil/Socialización/Importancia de los factores ambientales en el desarrollo cognoscitivo, emocional y motriz/Técnicas de modificación de conducta.

- "Kramer vs. Kramer" (Kramer vs. Kramer), 1979, de Robert Benton: Roles masculino y femenino en la sociedad occidental/Relaciones de pareja (hombre-mujer)/Fenómenos de la atracción/Feminismo.

- "Modern Times" (Tiempos modernos), 1936, de Charles Chaplin: Problemas durante la actividad laboral/Mecanización del ser humano en un sistema industrializado y enajenante/Desintegración de las actividades intelectuales y manuales en el capitalismo.

- "I never promised you a Rose Garden" (Nunca te prometí un jardín de rosas), de Anthony Page: Psicosis/Psicopatología/Esquizofrenia.

- "Citizen Kane" (Ciudadano Kane), 1940, de Orson Welles: Manejo y componendas políticas del juego del poder/Análisis clínico.

- "Family Life" (Vida en familia), 1970, de Kenneth Loach: Desajustes en la dinámica familiar/Proceso psicopatológico generado por la familia.

- El coleccionista, 1965, de William Wyler: Obsesión y compulsión/Carácter acumulativo y necrofilia, desde el punto de vista frommiano.

- "Höstsonaten" (Sonata de otoño), 1978, de Ingmar Bergman: Historia/Obsesión.

- "Metropolis" (Metrópolis), 1927, de Fritz Lang: Problemas durante la actividad laboral/Problemas de las clases sociales en el trabajo.

- Johnny tomó su fusil: Enajenación/Consecuencias éticas de la aplicación del condicionamiento operante.

- David y Lisa, 1962, de Frank Perry: Psicopatología/Neurosis.

- "2001: A Space Odyssey" (2001: Odisea del espacio), 1968, de Stanley Kubrick: Percepción/Envidia.

- "One flew over the Cuckoo's nest" (Atrapados sin salida), 1975, de Milos Forman: Psicopatología.

- "Charly" (Charly), de Ralph Nelson: Problemas sociales a los que se enfrenta una persona con carencias físicas.

- "Die Blechtrommel" (El tambor de hojalata), 1979, de Volker Schlöndorff: Psicología en general.

- "Midnight cowboy" (Perdidos en la noche), 1968, de John Schlesinger: La problemática de la soledad.

- "The rapid": Un policía violado y los cambios que sufre su personalidad por efecto de la presión social.

- "María de mi corazón", 1980, de Jaime Humberto Hermosillo: Comunicación en la pareja.

- "Ordinary people", de Robert Redford: Terapia racional emotiva.
- "Belle de Jour" (Bella de día), 1966, de Luis Buñuel: La perversión.
- "La cage aux folles" (La jaula de las locas), 1978, de Edouard Molinaro: Homosexualidad.
- Si tú pudieras ver lo que yo oigo: Problemas sociales a los que se enfrenta una persona con carencias físicas.
- Larry: Utilización de las técnicas de modificación de conducta.
- "I Viteloni" (Los vagos), 1953, de Federico Fellini: Influencia de la comunidad o la sociedad en el comportamiento de las personas.
- "Psycho" (Psicosis), 1960, de Alfred Hitchcock: Enfoque psicoanalítico.
- Supermán II, 1980-81, de Richard Lester: Conocimiento científico y tecnocracia.
- "Supervivientes de los Andes", de René Cardona Jr: Presión social.
- "Ziema Obiecana" (La tierra de la gran promesa), 1974, de Andrzej Wajda: El nacimiento del capitalismo.
- Francis: El aspecto dinámico de la dependencia y la simbiosis madre-hijo.
- "Lord of the flies" (Señor de las moscas), 1963, de Peter Brook: Dinámica de grupos.
- "Dressed to kill" (Vestida para matar), de Brian De Palma: Enfoque psicoanalítico.
- "Smultronstället" (Fresas silvestres), 1957, de Ingmar Bergman: Psicopatología.
- La reencarnación de Peter Proud: Psicopatología del "déjà vu".

- "Interiors" (Interiores), 1978, de Woody Allen: Análisis clínico.
- "Soylent Green" (Cuando el destino nos alcance), 1973, de Richard Fleischer: Ecología.
- "Blade Runner" (Blade Runner), 1982, de Ridley Scott: Para la clase de inglés.
- "El castillo de la pureza", 1972, de Arturo Ripstein: Efectos del aislamiento.
- "Taxi driver" (Taxi driver), 1976, de Martin Scorsese: Violencia y agresión.
- Todo lo que usted siempre quiso saber sobre el sexo pero temía preguntar, 1972, de Woody Allen: Modelos de procesamiento humano de la información, sobre todo el procesador central.
- "Viskningar och Rop" (Gritos y susurros), 1972, de Ingmar Bergman: Disociación de pensamientos.
- "Sophie's Choice" (La decisión de Sophie), 1982, de Alan J. Pakula: Enfoque psicoanalítico.
- El mil usos: Psicología en general.
- "Unmarried woman" (Una mujer descasada), 1978, de Paul Mazursky: Feminismo.
- El imperio de los sentidos, 1976, de Nagisa Oshima: El deseo.
- "Scener ur ett Aktenksap" (Escenas de un matrimonio), 1973, de Ingmar Bergman: La vida marital.
- "Star Wars" (La guerra de las galaxias), 1976, de George Lucas: La probabilidad estadística.
- "Szerelmen, Elektra" (Electra, mi amor), 1974, de Miklós Jancsó: El incesto.
- "Coming Home" (Regreso sin gloria), 1978, de Hal Ashby: Integración de ideas políticas y manejo de emociones.

- "The fog" (Niebla), 1979, de John Carpenter: Para la clase de inglés.
- "Pink Floyd The Wall" (Pink Floyd The Wall), 1982, de Alan Parker: Esquizofrenia.
- "Riten" (El rito), 1968, de Ingmar Bergman: Enfoque psicoanalítico.
- Caballo de fuerza: Psicología en general.
- "Eréndira", 1983, de Ruy Guerra: Psicopatología de la época del crecimiento y desarrollo.
- "Excalibur" (Excalibur), 1981, de John Boorman: Psicología junguiana.
- Sybil: La personalidad.
- "Ansikte mot Ansikte" (Cara a cara), 1976, de Ingmar Bergman: Las teorías de la personalidad y la psicoterapia.
- Los primos: El incesto.
- Zona cero [o Zona prohibida] : Percepción extrasensorial o dermoóptica.
- Levántate hijo: Autismo.
- "Persona" (Persona), 1966, de Ingmar Bergman: Análisis clínico.

**BIBLIOGRAFIA**

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abruzzese, A. La imagen fílmica. Barcelona: Gustavo Gili, 1978, 227 p.
- Agel, H. "La victoria sobre la pasividad", en Agel, H., Ayfre, A. et al. Cine y personalidad. Madrid: RIALP, 1963, pp. 21-27.
- Aguilar, G. "Programa de Educación Cinematográfica para niños de once y doce años". Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, 1981, 276 p.
- Amado, A. M. "Blanco y negro en colores. Entrevista a Jean Rouch", en Imágenes, v. 1, no. 3, dic. 1979- (1), pp. 48-53.
- Amado, A.M. "Videocassettes y videodiscos. Un futuro contradictorio", en Imágenes, v. 1, no. 3, dic. 1979- (2), pp. 7-10.
- Amado, F. y Echeverría, A. "El cine en México. Estudio sociológico". Tesis de licenciatura en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1960, 219 p.
- Andersen, K.E. Persuasion and Practice. Boston: Allyn and Bacon, 1971, 386 p.
- Ayfre, A. "Cine y presencia social", en Agel, H., Ayfre, A. et al. Cine y personalidad. Madrid: RIALP, 1963, pp. 39-68.
- Balázs, B. El film. Evolución y esencia de un arte nuevo. Barcelona: Gustavo Gili, 1978, 267 p.
- Ball, R. Pedagogía de la comunicación. Buenos Aires: El Ateneo, 1972, 142 p.
- Bazin, A. ¿Qué es el cine? Madrid: RIALP, 1966, 599 p.
- Benito, A. La socialización del poder de informar. Madrid: Pirámide, 1978, 270 p.
- "Brasil: empresa de los EE.UU. propone control demográfico a través de filmes". Cuadernos del Tercer Mundo, México, año XI, no. 72, ene-feb. 1985.



- Brown, J.A.C. Técnicas de persuasión. Madrid: Alianza Editorial, 1978, 303 p.
- Buñuel, L. Mi último suspiro. México: Plaza & Janés, 1982, 251 p.
- Cherensol, G. "Cine y despersonalización", en Agel, H., Ayfre, A. et al. Cine y personalidad. Madrid: RIALP, 1963, pp. 28-38.
- Campbell, A.A. y Katona, G. "La encuesta por muestreo: una técnica para la investigación en ciencias sociales", en Festinger, L. y Katz, D. (comps.) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós, 1972, pp. 31-66.
- Campbell, D. y Stanley, J. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social. Buenos Aires: Amorrortu, 1982, 158 p.
- Cannell, C.F. y Kahn, R.L. "La reunión de datos mediante entrevistas". en Festinger, L. y Katz, D. (comps.) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós, 1972, pp.310-352.
- Cantú, R. "Maquinitas que entretienen hipnotizando", en Punto, México, semanario, año. III, no. 135, de 3 al 9 de junio de 1985, p.21.
- Carlisky, M. Psicoanálisis, teatro y cine. Buenos Aires: Paidós, 1965, 241 p.
- Caro, P. Las estructuras fundamentales del cine. México: Patria, sin año, 253 p.
- Cartwright, D.P. "Análisis del material cualitativo", en Festinger, L. y Katz, D. (comps.) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós, 1972, pp. 389-432.
- Carreño, G.J. Manual de cine super 8. México: Filmoteca UNAM, 1980, 84 p.
- Carrillo, E. "La tecnología educativa", en Psicología y educación. México: UNAM, 1978, pp. 133-159.
- Castañeda, M. Los medios de la comunicación y la tecnología educativa. México: Trillas, 1980, 184 p.

- Cerón, F., Hernández, D. y Saavedra, C.F. "Estudio analítico de la imagen del cine mexicano en las ciudades de Campeche, Camp. y Cd. Juárez, Chih". Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, 1982, 254 p.
- "Cine contemporáneo". Biblioteca Salvat de Grandes Temas, texto de Román Gubern, no. 38. Barcelona: Salvat, 1975, 143 p.
- Cortés, F. Medios educativos audiovisuales. México: Tizoc, 1972, 362 p.
- De Fleur, M.L. Teorías de la comunicación masiva. Buenos Aires: Paidós, 1976, 251 p.
- Departamento de Auditoría Interna de Lockheed Aircraft Corporation. Manual de muestreo para auditores, México: Centro de Estudios Monetarios Latinoamericanos, 1970, p. 67.
- Devereux, G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI, 2a. ed., 1983, 410 p.
- Eisenstein, S.M. El sentido del cine. Buenos Aires: Siglo XXI, 1974, 198 p.
- Fernández, G. "La función del psicólogo en las instituciones de enseñanza", en I Congreso Mexicano de Psicología (memorias). México: UNAM, 1974, pp. 293-298.
- Flichy, P. Las multinacionales del audiovisual. Barcelona: Gustavo Gili, 1982, 278 p.
- Freire, P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI, 1976, 245 p.
- Galindo, A. El cine, genocidio espiritual. México: Nuestro Tiempo. 1971, 194 p.
- Galindo, A. ¿Qué es el cine? México: Nuestro Tiempo, 1975, 149 p.
- García Riera, E. "Editorial", en Imágenes, v. 1, no. 3, dic. 1979, pp. 4-9.
- Gardner, G. Encuestas sociales. México: Interamericana, 1981, 150 p.

- Gesell, A. et al. El adolescente de 10 a 16 años. Buenos Aires: Paidós, 4a. ed., 1971, 540 p.
- Goded, J. 100 puntos sobre la comunicación de masas en México. Universidad Autónoma de Sinaloa, 1979, 179 p.
- Gomezjara, F.A. y Dios, D.S. de, Sociología del cine. México: SEP/Diagona, 1981, 182 p.
- González, N. "Actitudes hacia un cine de ficción". Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, 1976, 174 p.
- González Casanova, M. ¿Qué es un cine club? México: UNAM, 1961, 30 p.
- Greenberg, H.R. The movies on your mind. New York: Saturday Review Press/E.P. Putton and Co., 1975, 273 p.
- Guarner, E. "La enfermedad mental vista a través del cine", en Comunidad CONACYT, México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, año VI, no. 117, sept. 1980, pp. 66-72.
- Gubern, R. Historia del cine. Barcelona: Danae, 3a ed., v. 1. 1973, 479 p.
- Guinsberg, E. "Los medios masivos de difusión como productores de 'locura'", ponencia presentada en el VIII Encuentro Nacional y III Latinoamericano de Estudiantes de Psicología. Universidad de Guadalajara: Escuela de Psicología, 1984, 13 p.
- Hovland, C.I., Janis, I. L. y Kelley, H. H. Communication and persuasion. Yale: University Press, 1968, 315 p.
- Kerlinger, F.N. Investigación del comportamiento. México: Interamericana, 1975, 525 p.
- Kish, L. "Selección de la muestra", en Festinger, L. y Katz, D. (comps.) Los métodos de investigación en las ciencias sociales. Buenos Aires: Paidós, 1972, pp. 171-232.
- Klapper, J.T. "Efectos sociales de la comunicación de masas" en Schramm, W. (comps.) La ciencia de la comunicación humana. México: Roble, 1975, 166 p.

- Kracauer, S. De Caligari a Hitler. Historia psicológica del cine alemán. Buenos Aires: Nueva Visión, 1961, 149 p.
- Lacey, R.A. Seeing with feeling. Film in the classroom. Philadelphia: W.B. Saunders Company, 1972, 118 p.
- Lininger, C.A. y Warwick. D.P. La encuesta por muestreo: teoría y práctica. México: CECSA, 1978, 405 p.
- Marcieca, E., Almarza, O., et al. El animador de reuniones. Bogotá: Indo-American Press Service, 1981, 96 p.
- Marcieca, E., Loayza, M., et al. Instrumentos de trabajo educativo. Bogotá: Indo-American Press Service, 1981, 88 p.
- Metz, Ch. Psicoanálisis y cine. El significante imaginario. Barcelona: Gustavo Gili, 1979, 265 p.
- Meza, R.R. "El cine documental de cortometraje como elemento para la formación y manejo del público cinematográfico". Tesis de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1979, 88 p.
- Michel, M. "Méliès, homo ludens", en Obra gráfica y cinematográfica de George Méliès. México: Filmoteca UNAM, 1982, 23 p.
- Millán, J.A.P. "Hacia una nueva pedagogía de la imagen", en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, no. 87 (Cine y Educación), marzo, 1982, pp. 4-7.
- Mitry, J. Estética y psicología del cine. Madrid: Siglo XXI, 1978, 2 vols., 519 y 583 p.
- Montes de Oca, A. "Tras las huellas de Mr. Hitchcock", en Cine, México, v. 1, no. 10 nov. 1978, pp. 11-13.
- Morales, M. y Bahena, J. "Análisis de contenido de los valores en una película mexicana". Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM, 1978, 239 p.
- Moreno, E. "La tecnología educativa", en unomásuno, 29 de junio, 1985, p. 19.

- Moreno, J.L. Psicomúsica y sociodrama. Cinematografía y TV terapéutica. Buenos Aires: Hormé, 2a ed., 1977, 253 p.
- Moreno, R. y López, M.L. Historia de la comunicación. México: Patria, 1962, 379 p.
- Morin. E. El cine o el hombre imaginario. Barcelona: Seix Barral, 1972, 287 p.
- Noelle, E. Encuestas en la sociedad de masas. Madrid: Alianza Editorial, 1970, 420 p.
- Orio de Miguel, B. y Domínguez, M.L. "La técnica del diálogo en la clase de ética", en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, no. 87 (Cine y educación), marzo, 1982, pp. 40-44.
- Palacios, R. y Pires, D. El cine Latinoamericano. Madrid: SEDMAY, 1976, 195 p.
- Pardinas, F. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. México: Siglo XXI, 1977, 188 p.
- Pastor, C. "Características técnicas y utilización del video", en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, no. 80 (El video en la escuela), sep. 1981, pp. 4-9.
- Pereyra, M. El lenguaje del cine. Madrid: Aguilar, 1956, 227 p.
- Pérez Turrent, T. "Un filme por la libertad y el amor", en Sucesos para todos, México, no. 1991, 31 de julio, 1971.
- Powdermaker, H. Hollywood. El mundo del cine visto por una antropóloga, México: Fondo de Cultura Económica, 1955, 351 p.
- Prieto, D. Elementos para el análisis de mensajes. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 1982, 186 p.
- Ramírez, A. "Breve historia del cine club estudiantil en la Facultad de Psicología", en Boletín PSI, órgano informativo de la Facultad de Psicología, UNAM, junio 1984, año 1, v. 1, no. 7, pp. 5-6.
- Ramón, D. "Cine y estructuralismo: los antecedentes teóricos", en Otro cine, México, año 1, no. 5, ene-mar. 1976, pp. 24-30.

- Ramón, D. "Cine y Psiquiatría", en Información científica y tecnológica, México: CONACYT, v. 7, no. 101, feb. 1985, pp. 49-50.
- Rascovsky, A. La cara oculta del cine. El cine a la luz del psicoanálisis. Buenos Aires: Schapire Editor, 1975, 99 p.
- Reyes, A. de los, Cine y sociedad en México. 1896-1930. México: UNAM, 2a ed., 1983, 271 p.
- Reyes, A. de los, Los orígenes del cine en México (1896-1900). México: Fondo de Cultura Económica/SEP, 1984, 248 p.
- Robert, M. La revolución psicoanalítica. México: Fondo de Cultura Económica, 2a reimp., 1983, 468 p.
- Rose, T. Cómo dirigir un filme amateur. Barcelona: Omega, 1957, 178 p.
- Rubinstein, E.A. "Violencia televisada", en Genovés, S. y Passy, J.F. (comps) Comportamiento y violencia. México: Diana, 1976, 329 p.
- Rull, R. y Solà, A. "Posibilidades de la imagen en la escuela", en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, no. 87, (Cine y Educación), marzo 1982, pp. 13-15.
- Sadoul, G. Historia del cine mundial. México: Siglo XXI, 7a ed., 1983, 828 p.
- Salachas, G. "¿Puede uno defenderse?", en Agel, H., Ayfre, A. et al. Cine y personalidad. Madrid: RIALP, 1963, pp. 83-106.
- Salazar, J.M. et al. Psicología social. México: Trillas, 2a reimp., 1980, 427 p.
- Sánchez, E. "Medios de comunicación, educación informal y cambio social", artículo mimeografiado, Colegio de Jalisco, sin año, 26 p.
- Schickel, R. Cine y Cultura de masas. Buenos Aires: Paidós, 1970, 239 p.
- Simpson, M. "Comunicación alternativa: dimensiones, límites, posibilidades", en Comunicación alternativa y cambio social. I. América Latina. Compilador: Máximo Simpson Grinberg, México: UNAM (FCPYS), Serie Estudio, no. 67, 1981.

- Skinner, B.F. Tecnología de la enseñanza. Barcelona: Labor, 2a. ed., 1973, 262 p.
- Solanas, F.E. y Getino, O. Cine, cultura y descolonización. México: Siglo XXI, 3a ed., 1979, 204 p.
- "Taller de Desarrollo de Materiales Audiovisuales", México: Centro Latino Americano de Tecnología Educativa para la Salud, A.C. (CLATES), 1980, 125 p.
- "Taller de Selección de Medios Audiovisuales", UNAM: Facultad de Psicología, Coordinación de Difusión y Comunicación, junio 1984, 38 p.
- Torres, M. "El cine didáctico y científico", en Filmoteca, no. 2-3 (El cine científico), México: UNAM, 1981, pp. 106-111.
- Tosi, V. "Cinematografía científica y medios audiovisuales para la investigación, la información y la enseñanza de las ciencias", en Filmoteca, no. 2-3 (El cine científico), México: UNAM, 1981, pp. 6-31.
- Tudor, A. Cine y comunicación social. Barcelona: Gustavo Gili, 1975, 288 p.
- "Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983", México: UNAM, 1983, 615 p.
- Vassal; J. "Después del garrotazo", en Agel, H., Ayfre, A. et al. Cine y personalidad. Madrid: RIALP, 1963, pp. 21-217.
- Zamarrón, G. "Formación de personal para un cine científico", en Filmoteca, no. 2-3 (El cine científico), México: UNAM, 1981, pp. 112-117.