

EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES

REFLEXIONES, PROPUESTAS, EJEMPLOS

Eduardo Barraza



Universidad Nacional Autónoma de México

2016

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS • *Rector*

LEONARDO LOMELÍ VANEGAS • *Secretario General*

LEOPOLDO SILVA GUTIÉRREZ • *Secretario Administrativo*

MÓNICA GONZÁLEZ CONTRÓ • *Abogada General*

JAVIER MARTÍNEZ RAMÍREZ • *Director General de Publicaciones y Fomento Editorial*

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

FERNANDO CASTAÑEDA SABIDO • *Director*

CLAUDIA BODEK STAVENHAGEN • *Secretaria General*

JOSÉ LUIS CASTAÑÓN ZURITA • *Secretario Administrativo*

MARÍA EUGENIA CAMPOS CÁZARES • *Jefa del Departamento de Publicaciones*



FACULTAD DE CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES

REFLEXIONES, PROPUESTAS, EJEMPLOS

EDUARDO BARRAZA



Universidad Nacional Autónoma de México

2016

Esta investigación, arbitrada a "doble ciego" por especialistas en la materia, se privilegia con el aval de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro fue financiado con recursos de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, mediante el proyecto "El cine como recurso didáctico en ciencias sociales", coordinado por Carlos Eduardo Barraza González, como parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), núm. IN305013.

Revisión de originales y cuidado de la edición: Clara Isabel Martínez Valenzuela.

El cine como recurso didáctico en ciencias sociales. Reflexiones, propuestas, ejemplos

Primera edición: 31 de Mayo, 2016

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, México, D.F.

ISBN: 978-607-02-8091-7

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio o su uso para fines de representación, sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México/*Made and printed in Mexico*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN EMPRENDIDA.	7
¿CÓMO SE HA APLICADO EL CINE EN EL AULA?	15
EJEMPLO DE DISCUSIÓN:	
12 <i>HOMBRES EN PUGNA</i> (LUMET, 1957; FRIEDKIN, 1997)	17
¿A QUÉ UNIVERSO DE IMÁGENES PERTENECE EL CINE?	35
DESDE EL ORIGEN, INTERCAMBIO DE IMÁGENES	39
OBJETIVIDAD IMPOSIBLE, "TRANSPARENCIA" OBLIGADA:	
EL EJEMPLO DE <i>PRESUNTO CULPABLE</i>	52
EJEMPLO DE <i>DÉCOUPAGE: A CORNER IN WHEAT</i>	65
CUADRO SINÓPTICO 1	
CUADROS DE <i>A CORNER IN WHEAT</i> (1909)	67
¿CÓMO FUNCIONA?	83
EJEMPLO DE EMOCIONES SOCIALES:	
<i>PINÁCULO Y CAÍDA DEL REY DEL TRIGO</i>	106
CUADRO SINÓPTICO 2	
CUADROS Y EMOCIONES EN <i>A CORNER IN WHEAT</i> (1909)	107
¿CÓMO PODRÍA FUNCIONAR MEJOR?	117
LECTURAS RECOMENDADAS	121
FUENTES BIBLIOHEMEROGRÁFICAS Y DE INTERNET	129

INTRODUCCIÓN: LA INVESTIGACIÓN EMPRENDIDA

Desde que fue relativamente sencillo proyectar en recintos reducidos con sistemas Betamax y VHS (en los 1970) y DVD (en los 1990), más de la mitad de los profesores y profesoras de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (actualmente 500, sumados los de carrera y los de asignatura) hemos exhibido películas en apoyo a nuestros cursos de licenciatura. Aunque algunos ocasionalmente y otros con sistema, *en los hechos*, todos hemos considerado al cine un recurso didáctico.

Cuando sistemático, dicho empleo ha exigido tiempo y esfuerzo semejantes a los invertidos en otros recursos: hemos conseguido películas que consideramos pertinentes, las hemos visto previamente y nos hemos documentado respecto a sus temáticas y peculiaridades filmográficas; hemos tramitado su proyección en los auditorios disponibles o la hemos improvisado en los propios salones de clase –muchas veces con verdaderas dificultades–, y hemos diseñado y probado normas internas y métodos destinados a la visualización, el análisis y la discusión que consideramos necesarios para cubrir los objetivos de nuestros programas de asignatura.

No obstante, entre nosotros el cine no ha merecido la debida reflexión respecto a la forma como opera, sus posibilidades y limitaciones. No sabemos, en otras palabras, *qué hacemos con exactitud* cuando proyectamos una cinta en el aula y, por consiguiente, igno-

ramos qué más podríamos hacer para explotar esas posibilidades y aceptar o salvar esas limitaciones.

Con el fin de obtener una respuesta, así fuera inicial y a partir de nuestro propio ejercicio docente, propusimos a la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM efectuar un acercamiento al problema. Constituimos así el PAPIME PE305013 las profesoras Alma Iglesias, Amelia Coria y Rosa María Lince, los profesores Francisco Peredo, Fernando Ayala y quien esto escribe, así como las estudiantes Analí Vázquez y Victoria Jiménez.

Nuestros objetivos fueron:

1. Hacer un *diagnóstico* de la manera en que, en los hechos, profesoras y profesores de la FCPYS hemos utilizado el cine como recurso didáctico.
2. Obtener *información y conocimiento* de cómo podría utilizarse dicho medio con la finalidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales, lo que implica: a) incorporarlo de manera explícita y formal a la caja de herramientas didácticas de las ciencias sociales; b) ofrecer metodologías específicas para enseñar ciencias sociales con su ayuda, y c) aprovechar plenamente cualidades propias del cine poco observadas, entre ellas las derivadas de sus técnicas narrativas y de filmación.
3. Poner al alcance de otros docentes, de la manera más ordenada y accesible posible, las *experiencias registradas*, con la esperanza de obtener efectos multiplicadores.

Para realizar el diagnóstico previsto en el primer objetivo, en 2013 llevamos a cabo entrevistas a profundidad a 11 profesores y profesoras de la FCPYS¹, con la idea de que nos contaran su experiencia. No

¹ Profesores y profesoras que utilizan el cine en asignaturas de ciencia política e historia: Fernando Ayala Blanco, Rosa María Lince Campillo, Alma Imelda Iglesias González, Amelia Coria Farfán, Francisco Peredo Castro, todos los cuales son, como

pretendíamos hacer encuestas, sino un sondeo con qué calibrar hasta dónde compartíamos unos y otros las mismas preocupaciones y la manera en que habíamos intentado enfrentar los múltiples problemas de exhibición, reflexión y discusión.

Los logros respecto a ése y los otros dos objetivos se resumen en los dos volúmenes de mismo título que ponemos en manos de lectores y lectoras. En este primero, además de mencionar algunos de los resultados de las entrevistas, sugerimos formas de abordar el problema y exponemos la interpretación del fenómeno cinematográfico desde las teorías de las emociones. No desconocemos que hay acreditadas tradiciones de análisis que abordan de manera específica la relación del cine con la enseñanza en ciencias sociales, sino que nos interesa destacar enfoques, como el de las emociones, que implican trabajo interdisciplinario sobre objetos de estudio que sobrepasan dicha relación. Esperamos mostrar su importancia en términos de un necesario trabajo colectivo dirigido a la renovación de las ciencias sociales, de sus finalidades, métodos y aplicación práctica.

En el segundo volumen recopilamos varios ensayos de la autoría de quienes integramos el presente proyecto PAPIME, que abarcan desde la enseñanza hasta la producción de video y documental. Son, de nuevo, reflexiones sobre experiencias obtenidas en clase que deseamos poner al alcance de otros docentes.

Antes de abordar algunos de los resultados conseguidos, hacemos notar que pese a que en el plan inicial no consideramos a profesoras y profesores que enseñaran específicamente cine o materias de comunicación que lo comprenden, caímos en la cuenta de la necesidad de

dijimos, integrantes del PAPIME PE305013, así como el profesor Juan Felipe Pozo Block. Profesores que utilizan el cine en asignaturas de comunicación: Leticia Suástegui Cervantes y Federico Dávalos Orozco. Profesor que trabaja el cine en el contexto de los medios de comunicación actuales: Manuel Ortiz Escámez. Finalmente, profesor y profesora que utilizan el cine en cineclubs: Delia Selene de Dios Vallejo y José María Calderón Rodríguez. Las entrevistas se efectuaron a lo largo de 2013 y está a disposición de quien las solicite. Una versión en video de algunas se encuentra en *VIDEO CINE* y *CCSS*.

indagar sus métodos y experiencias. Lo mismo sucedió con quienes hacen producción de multimedia o con quienes organizan cineclubs especializados en temas sociales. Además de que enfrentan problemas comunes, nos ofrecen soluciones que colocan al cine en un contexto pedagógico más amplio, riguroso y especializado.

También anotamos que, desde hace años, en la FCPyS se investigan diversos aspectos del cine que no se abordan necesariamente en el aula, sobre todo los históricos. Francisco Peredo, Margara Millán, Federico Dávalos, Juan Felipe Leal y otros profesores-investigadores tienen en su haber una obra destacada al respecto. Dado que nuestro intento se orienta básicamente a la enseñanza, no tomamos en cuenta aquí sus aportaciones, si bien damos noticia de las mismas en la sección bibliográfica.

Como toda indagación, la que emprendimos comenzó en un punto y caminó por diversos rumbos conforme surgieron problemas nuevos e insospechados. Conforme avanzamos, el mapa de la utilización del cine se fue dilatando hacia tres continentes: la *enseñanza* propiamente dicha, con la proyección de películas y lo que se quiere abarcar con la palabra "multimedia"; la *difusión* y la *discusión* mediante los cineclubs, y la *realización* mediante el video y el documental.

Hemos de admitir que nuestro enfoque inicial era bastante estrecho e ingenuo: la palabra "cine" es insuficiente tanto para abarcar el espectro de utilización de las imágenes, entre las que se encuentran las cinematográficas, como para poner la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales al corriente de los adelantos tecnológicos en materia audiovisual. Estamos convencidos de que hoy día el principal desafío pedagógico en ciencias sociales es utilizar con eficacia las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICS) que están literalmente en el bolsillo de las actuales generaciones de alumnos y en los nuestros –como los celulares con aplicaciones audiovisuales y de GPS–, a las que se agregan otras no tan nuevas, así las cámaras de fotografía o video cada vez más asequibles y poderosas. Eso no quiere decir que el cine haya perdido su puesto como modelo

de aplicación de esas tecnologías; al contrario, lo conserva y con un peso definitivo en el aspecto narrativo, por decir lo menos. Pero lo que nos imponen las NTICS es replantear los problemas de la enseñanza de manera imaginativa y creativa e incluyendo, holísticamente, al conjunto de los medios a que nos referimos.

Para enfrentar la integración de las mencionadas tecnologías a nuestra propia indagación, y con la generosa ayuda del Laboratorio Multimedia para la Investigación Social de la FCPYS, coordinado por Manuel Ortiz Escámez, realizamos los videos que se encuentran en YouTube (*VIDEOS CINE* y *CCSS*)². Condensamos en ellos nuestros hallazgos y con ellos pretendemos alentar la reflexión en el tema que nos ocupa.

Pensamos que si queremos abarcar el mapa del que hablamos con una sola mirada, conviene devolverle al cine su original significado inglés de "imágenes en movimiento" ("*moving pictures*"), es decir, fotografías que cobran vida mediante procedimientos mecánicos y determinadas funciones sensoriales y mentales (fueron el "movimiento" y la "vida" temas obsesivos de los periodistas de finales del siglo XIX que comentaron por primera vez el invento, porque las fotografías la adquirirían como por ensalmo, algo que por supuesto nos cuesta entender actualmente). Es la imagen en movimiento la que arracima las modalidades y los usos del cine y, más allá, las imágenes conseguidas con otros procedimientos, como la fotografía fija y la pintura.

Es necesario ampliar el significado de "cine" en razón, por ejemplo, de una de sus cualidades más preciadas: la nemotécnica. Como hemos comprobado reiteradamente en el aula, muchas veces es más sencillo conservar en la memoria y asociar información y problemáticas de los asuntos sociales mediante una imagen que mediante textos escritos. En un mundo virtualmente inundado de imágenes producidas y reproducidas una y otra vez a velocidad inconcebible hace unos años, resulta apremiante explicar cómo funcionan las imágenes en movimiento y cómo pueden incorporarse con plena carta de ciudadanía al herramental pedagógico.

² Las llamadas compuestas de *mayúsculas cursivas* son para distinguir las citas de páginas de internet que incluimos en la bibliografía.

Enfatizamos, sin embargo, que ninguno de los profesores participantes del proyecto, lo mismo que los entrevistados u otros más a quienes planteamos el problema, consideramos que las imágenes en movimiento (o las fijas) deben substituir el texto escrito. Al contrario: es necesario *seguir impulsando la lectura* a profundidad, y completa en la medida en que se pueda, de los textos fundadores de las ciencias sociales, y de muchos otros cuya lectura no substituye ninguna película o video.

El problema es cómo combinar imágenes y texto escrito de cara a la utilización de las NTICs y de manera de alcanzar esos objetivos. No podemos seguir eludiendo una respuesta desde la comodidad de prácticas docentes que quedaron encalladas en el siglo XIX, como las clases magistrales que, sin ser necesariamente ineficaces, requieren personal y condiciones materiales de la enseñanza-aprendizaje que están desapareciendo con rapidez. Ya no hay profesores que monopolicen el saber (lo que no significa que los monopolizadores sean malos maestros; en muchas ocasiones, al contrario, son excelentes expositores) en razón de que el saber es cada vez menos monopolizable. El internet y los aparatos personales que permiten acopiar y utilizar su colosal información –los teléfonos inteligentes son cada vez más comunes, por ejemplo–, han cambiado por completo las condiciones a que nos referimos.

En ese contexto –el de condiciones cambiantes a las que deseamos adaptar nuestros sistemas de enseñanza–, consideren el lector o la lectora el carácter exploratorio del presente volumen. No pretendemos brindar respuestas a los innumerables asuntos en que se desgrana el uso del cine como recurso didáctico en ciencias sociales; menos aún blandir la última palabra con respecto a lo que significa la relación entre cine y pedagogía. Nuestro propósito, más modesto pero confiamos en que útil, es plantear interrogantes y referir asuntos que nos parecen pertinentes dentro de un esquema general que queremos construir a largo plazo y entre todos los que acudimos con regularidad al recurso cinematográfico.

Así pues, deseamos, más que contestar, formular la pregunta: ¿Qué hacemos *exactamente cuando proyectamos en clase una película, un video, la imagen de un cuadro?* Al plantearla nos guiamos, en efecto, por la idea de que la reflexión en materias pedagógicas no puede ser sino *colectiva*. Colectividades son las que se ponen en nuestras manos y para las que buscamos estrategias de enseñanza-aprendizaje también colectivas, ¿cómo es posible, entonces, que para ponernos de acuerdo entre nosotros y para diseñar y llevar a la práctica esas estrategias, no partamos del trabajo colectivo?

Teniendo en mente la necesidad de una respuesta colectiva es que creamos la página de internet correspondiente al mencionado PAPIME (CINE, IMAGEN Y CIENCIAS SOCIALES). Además de exponer explicaciones teóricas y estudios generales, una página de esa clase aspira a ser un foro donde las profesoras y los profesores interesados mantengamos un diálogo, una conversación entre colegas, a partir de nuestra propia experiencia en el aula, incluso respecto a materias tan aparentemente secundarias pero tan importantes a la hora de utilizar una cinta: el momento de exhibir, el equipo necesario, la forma de provocar el debate, la de sopesar los resultados y mil más. Mucho de lo que falta por investigar tiene que ver precisamente con las experiencias cotidianas y a veces muy demandantes ante el grupo.

Pretendemos que en esa página pueda exponerse, de manera más ágil que mediante un texto impreso, las diversas orientaciones respecto a la relación cine-pedagogía. Esperamos que el trabajo de autores reconocidos, entre ellos, Saturnino de la Torre, José Enrique Monterde, Marc Ferró, Alain Bergara, a quienes se agregan recientemente Carlo Gester o Terence Cavanaugh, sea tocado ahí teniendo en cuenta nuestra práctica docente.

El presente volumen se compone de dos clases de textos: el primero resume algunos resultados de la investigación del PAPIME de que hablamos, y el segundo pretende brindar reflexiones y sugerencias para su utilización. Para distinguir ambas clases usamos dos tipos de fuente y, para colocar en un lugar adecuado las reflexiones y sugerencias, las intercalamos en el primer texto, el de resumen, que sigue un orden de

exposición lineal. Hacemos notar que las dos clases de texto fueron escritas para nutrir la página web mencionada, de manera que aquí presentamos el híbrido que resulta de cruzar el formato web con el formato de libro.

¿CÓMO SE HA APLICADO EL CINE EN EL AULA?

Algunos datos ofrecen una idea general.³ Según los profesores consultados en las entrevistas y de manera informal dentro de la FCPYS, el número promedio de películas utilizadas por semestre es de cuatro. Se las distribuye regularmente en las unidades temáticas de los programas de asignatura de que se trate. Afirman los consultados que su intención ha sido relacionar las cintas de manera coherente con dichas unidades.

Números significativos y coherencia temática son, pues, aspiraciones y realizaciones del uso del cine en el aula. Sin embargo, no hay que desconocer que, en desafortunadas ocasiones, pasar una película es una manera de consumir el tiempo de clase sin una finalidad clara, como nos permitió confirmar algunas entrevistas aplicadas a alumnos y alumnas⁴. Entender mejor la manera en que opera el cine en un plano pedagógico, creemos, reduciría esa posibilidad, pues daría un sentido y un orden a la actividad.

En cuanto al *momento* en que se proyecta una cinta, hay quien lo hace antes de iniciar cada unidad de estudio y quien lo hace una vez

³ Por razones de espacio, no incluimos en el presente libro los cuadros que resumen la información obtenida mediante las entrevistas, pero también están a disposición de los interesados. Queda pendiente, por supuesto, una encuesta que precise los datos y extender la investigación a otras instituciones de educación superior.

⁴ Se entrevistó a varios alumnos y alumnas para conocer los alcances del uso del cine en el aula. No obtuvimos respuestas uniformes, lo que nos obliga a repetir y mejorar el sondeo.

tratadas. La proyección previa, afirman, proporciona el *contexto* del tema estudiado, mientras que la posterior facilita la *discusión* sobre asuntos controvertidos, con la ventaja de identificar las posiciones de los personajes y situaciones sociales representadas, y la de trasladarlas a las situaciones presentes y a personas de la vida real.

En los dos supuestos es necesaria la preparación mediante fichas filmográficas; peculiaridades de la película, de su director o de la filmación; punteo de aspectos relevantes de los temas abordados en la cinta; cuestionarios de temas controvertidos o que impulsan la reflexión en problemas que normalmente pasan inadvertidos, o incluso breves ensayos, todo lo cual hemos aplicado por años. La tarea de preparar dichos materiales puede recaer en los alumnos o asumirse por el profesor con el fin de utilizarlos antes o después de la exhibición. Casi todos los profesores o profesoras disponemos de un tiempo (una clase, cuando son dos de dos horas a la semana, por ejemplo) para utilizar esos apoyos y vincularlos a la temática de los programas de las asignaturas.

Insistimos en que hablamos de experiencias de profesores y profesoras concretos y de percepciones con respecto a esas experiencias. Es necesario acopiar, estudiar y generalizar lo obtenido mediante las mismas con una orientación propiamente pedagógica e interdisciplinaria. Tómese en consideración, que el hecho de entrevistar a profundidad a los docentes de la FCPYS implica poner en un contexto general prácticas desarrolladas de manera individual e intuitiva, con mayor o menor control sobre su desarrollo y resultados.

Como en muchas instituciones de educación superior, debemos reconocerlo, la mayoría de los profesores de ciencias sociales carecemos de formación pedagógica especializada y sólida. Podemos atribuirlo a una concepción de la enseñanza superior que ha perdido sustento en la relación entre la investigación y la docencia y en la que la transmisión del saber se basaba en el binomio de una autoridad académica reconocida y un alumnado que no tenía otra fuente de conocimiento que los textos asignados por dicha autoridad. Sobra decir que actualmente las fuentes son múltiples y comprenden medios como los que ponemos a examen y discusión.

EJEMPLO DE DISCUSIÓN:

***12 hombres en pugna* (LUMET, 1957; FRIEDKIN, 1997)**

Es una de las cintas de ficción que se prestan bien para entablar la discusión respecto a temas sociales en el aula y que ponemos como un ejemplo entre otros. Suele figurar en la cartelera de los cineclubs de las escuelas o facultades de Derecho de países como Estados Unidos de América o Canadá, por lo que la Web contiene abundantes referencias y páginas dedicadas a su estudio y utilización en clase (páginas especialmente en inglés, aunque la aportación de las hispanohablantes es considerable). En la FCPYS sirve bien a los cursos de Metodología de las ciencias sociales, destinados en parte al desarrollo del razonamiento científico y las destrezas de discusión y deliberación, pues propone y examina una gama de posiciones individuales frente a situaciones que exigen investigación y producción de conocimiento, con lo que sobrepasa su temática puramente judicial.

Insistimos: quien desee utilizar esta película, como las innumerables de la apabullante producción de ficción mundial, encontrará en la Web buenas referencias e incluso consejos y metodologías útiles para su visualización y discusión en clase. Aunque quizás nuestro llamado resultará innecesario y anacrónico, antes que desestimar el recurso a la Web, invitamos a profesoras y profesores que guarden reticencias a adquirir el hábito de realizar dichas consultas pero, eso sí, también el de depurar las fuentes (Cassany aboga por la necesaria conversión de los “analfabetas informacionales” en usuarios críticos y reflexivos: CASSANY, 2012).

Datos generales

12 hombres en pugna, como se tradujo en México, comenzó en la televisión y pasó al teatro (pieza de Reginald Rose), luego al cine (con Sindy Lumet) para volver a la televisión (William Friedkin la dirigió originalmente para este medio). No ha dejado de representarse en el teatro y las dos versiones de la película siguen exhibiéndose en recintos universitarios. Se la clasifica en el género de “Dramas de cuarto de jurados”, si bien habría que atajar el reproche de que se trata de mero “teatro filmado”; antes bien, el hecho de que disponga un escenario reducido facilita su análisis en el aula.

Según nosotros, la mejor versión es la de Lumet. Los 12 hombres, blancos y de clase media, son miembros de un jurado popular durante el proceso a un muchacho puertorriqueño que, según la fiscalía, asesinó a su padre de una puñalada en el pecho. El castigo que le aguarda es la silla eléctrica. Tanto el que se trate de un jurado de hombres blancos como la posibilidad de la pena de muerte eran condiciones del sistema judicial del estado de Nueva York en los 1950 (*12 HOMBRES: FICHA*).

El jurado debe decidir por unanimidad, a menos que haya “duda razonable” de que los cargos o el proceso tienen fallas, como se sabe norma del sistema jurisdiccional de la *Common Law*. El personaje del arquitecto —llamado simplemente “Davis”—, hombre sosegado y sistemático (protagonizado por Henry Fonda en la versión de Lumet), convence a los demás jurados de que las pruebas y las declaraciones de los testigos distan de ser sólidas. Siguiendo una estrategia que se entiende preparó con antelación y sumo cuidado, obliga al resto a verificar por sí mismos los

argumentos de la fiscalía. (Para una visión general y muy completa: *12 HOMBRES: GENERAL.*)

Anotaciones con fines pedagógicos

Locación. Reunir a *12 personajes/actores* en un *recinto exclusivo* facilita el reconocimiento de sus *posiciones*, cuando “posición” tiene el doble significado de posición física y posición intelectual-emocional: cada uno tiene un lugar en la mesa colocada al centro y responde de manera peculiar a lo que juzgan y a lo que acontece entre ellos, a su interacción. El profesor o la profesora pueden elaborar un *diagrama* que sirva de referencia en el momento de discutir los problemas presentados (lo más sencillo, por ejemplo, es que, con la colaboración de sus alumnos, dibujen en el pizarrón la mesa y personajes para reconstruir el argumento de la cinta y desatar nuevamente las reacciones emocionales ante las mencionadas posiciones, con lo que, paso a paso, se podrá replantear los problemas presentados por el arquitecto Davis).

Posiciones. Las *posiciones* cognitivo-emocionales cubren una gama amplia que, como espectadores y espectadoras, hemos *experimentado nosotros* mismos o *hemos observado* en otras personas en diversas circunstancias. Es sencilla, en consecuencia, la “identificación” individual con los personajes/actores, pero sobre todo con *la situación* que enfrentan, lo que brinda una plataforma de posiciones que puede extrapolarse a problemas de conocimiento más abstractos. La posibilidad de vincular lo cotidiano y particular con lo estructural y general es una de las enormes ventajas del cine que deseamos acentuar.

Cuatro ejemplos de posiciones ante la situación de enjuiciamiento popular son:

- Un hombre de negocios, terco e irascible (Lee J. Cobb). Es incapaz de distinguir entre la “traición” del hijo al que consagró años de su vida y que lo abandonó, y las circunstancias específicas del muchacho puertorriqueño. Posible reflexión: domina su pensamiento, pero sobre todo sus emociones, la *tautología* “Todos los hijos son traidores”, con la consecuencia de que cada hijo ajeno que conoce es necesariamente traidor y debe pagar por lo que hizo el suyo.
- Un hombre criado en un suburbio neoyorkino (Jack Klugman), quien tiene un conocimiento que ningún otro de los jurados posee: sabe cómo se empuña una navaja de muelle. Sin embargo, por su baja extracción social es ignorado por los demás hasta que les comunica dicho saber (en la versión de Friedkin el papel lo interpreta el actor de raza negra Dorian Herwood, lo que duplica los prejuicios). La manera de empuñar la navaja es una de las claves para desechar los argumentos del personaje anterior y cimbrar los del fiscal. Posible reflexión: aún los *conocimientos menos valorados socialmente* son relevantes en su contexto y el buen investigador haría bien en acopiar y aquilatar todos los que pueda. Para ello debe despojarse de prejuicios raciales o de otra índole. En obra las “prenociones” de Durkheim, pero también la experiencia del trabajo de campo que confirma que información y perspectivas decisivas las tienen muchas veces quienes ocupan lugares socialmente periféricos.
- Un vendedor interesado en acabar rápido la deliberación y asistir a un juego de béisbol (Jack Warden). Quienes

hayan pasado por situaciones similares, experimentarán de nuevo el conflicto entre esa urgencia puramente hedonista y la responsabilidad colectiva de juzgar debidamente al muchacho puertorriqueño. Está en juego nada menos que su vida. La solución del personaje es la más reprobable: está dispuesto a cambiar su posición personal a favor de la de la mayoría si logra acelerar la deliberación. Posible reflexión: hay quien *ni siquiera puede formarse un criterio* y es ajeno a adquirir la responsabilidad de tener uno en momentos socialmente decisivos. La disonancia cognitiva explica acaso su conflicto, pero es claro que, en un grado extremo, se representa el conflicto del dilema colectivo que implica renunciar a los intereses individuales a favor de los colectivos.

- Un anciano sensato y reflexivo, pero a quien le cuesta hacerse oír (Joseph Sweeney). Da las claves para desestimar las declaraciones de una testigo también anciana que, con el fin de disimular su edad, se presenta en el estrado sin lentes. Era entonces lógico pensar que tampoco los llevara puestos cuando, despertándose en la oscuridad de la madrugada, supuestamente atestiguó el homicidio a través de la ventana de la escena del crimen y desde la ventana de su departamento, edificio frente a edificio, a distancia considerable y con el estorbo del tren del metro que pasaba por entre los dos inmuebles. La prueba son esas marcas que se forman en el puente de la nariz y que habían llamado la atención del anciano durante la deposición de esa testigo, observación que se mantuvo latente en su memoria hasta que resurgió en la sala de jurados. Es un anciano que sabe de ancianidad. Posible reflexión: la *identificación con las circunstancias de nuestros sujetos* de estudio puede, siempre

y cuando se someta a crítica, aportar conocimientos relevantes a lo que se investiga. De una manera asible intelectualmente, en pequeño formato, tenemos aquí la comprensión (*Verstehen*) subjetiva de que se alimenta la explicación (*Erklären*) objetiva, y también los beneficios de la reconstrucción colectiva de la memoria que hace el jurado. Añádase la importancia de reparar en los detalles y en las corazonadas, siempre y cuando las depuremos críticamente.

Nótese que, en general, no se representa a los jurados como personajes de una sola pieza. Se pone en predicamento la “personalidad” que se atribuyen y que se les atribuye; son unos al principio y otros después, aunque en diversos grados. La revisión de pruebas a que los conduce la estrategia de razonamiento y convencimiento del arquitecto Davis, un “detonador heurístico” por llamarlo de algún modo, induce los cambios. El caso del primer jurado que mencionamos es el más dramático y su imagen queda en el recuerdo incluso después de años de haber visto el filme: debe aceptar, a una edad en que son especialmente dolorosas admisiones semejantes, que ha pasado gran parte de su vida equivocado (para un estudio más preciso de los personajes: *12 HOMBRES: PERSONAJES*).

Adviértase igualmente que para conseguir el razonamiento más objetivo o al menos el más sensato, el arquitecto Davis enseña u obliga a los jurados recalcitrantes a enfriar sus emociones y “entrar en razón”. Bien se sabe que es un ejercicio que debe practicar todo aquel que pretenda el conocimiento de cualquier materia, especialmente de una de carácter social.

Comparación. El *método comparativo* en general, y aquí la comparación entre jurados populares de épocas distintas (para los estadounidenses) o entre sistemas de justicia con jurados populares y sin ellos (como en México, donde sólo recientemente se establecen), es una de las grandes posibilidades pedagógicas del cine. Facilita correlacionar hechos así como llevar a cabo clasificaciones, formar categorías y hacer valoraciones. Se observa, por ejemplo, que sin personas capaces de poner en entredicho las pruebas –es decir, sin el pensamiento crítico y desinteresado–, el sistema no rinde por sí mismo los mejores resultados. Hace falta gente que lo mueva.

Cine-artefacto. Importa poner de relieve asuntos relacionados con el *medio cinematográfico* en sí mismo. Como decimos en el tercer objetivo citado al inicio, creemos necesario despertar el interés en la historia y los recursos técnicos del cine, aspectos que contribuyen a la explicación de su funcionamiento, a la formación de la cultura general en el nivel universitario y al disfrute pleno de sus valores estéticos, los cuales sólo se esclarecen en la medida en que se conoce el *proceso de creación artística* (y aún mejor, en la medida en que *se pone en práctica tal proceso*, lo que la elaboración de videos permite actualmente incluso a cualquiera que cuente con un celular inteligente).

Adviértase, por ejemplo, la elección de un ambiente opresivo por parte de los directores de ambas versiones cinematográficas: es “el día más caluroso del año” y no sirve el aire acondicionado, apretados los personajes/actores en un recinto en sí mismo estrecho. Parecieran decirnos que, aún así, es posible sobreponerse a prejuicios, pasiones e intereses para dar lugar a la deliberación sensata y objetiva. O considérense los movimientos de cámara, pese a que los

desplazamientos son pocos en tal clase de locación: por caso, el uso de los acercamientos a rostros y cuerpos para subrayar las reacciones emocionales en los momentos de mayor intensidad dramática, más pronunciados en la versión de Friedkin en razón de su origen televisivo (donde los primeros planos son ley). O, finalmente, la regulación de dicha intensidad mediante los cambios en la votación para obtener la unanimidad, la elevación del tono y su caída, sabiamente distribuidos (hay varios cortes en la deliberación para dirimir hacia qué lado se inclina la balanza). Es un recurso lúdico que cultiva el cine y cuyo paradigma son las competencias deportivas o los juegos de azar. Aquí mantiene el interés y aporta ritmo. Añádase, finalmente, el uso de la música programática, un lenguaje que no ha merecido suficiente estudio pese a su innegable función en la cinta y en el cine sonoro en general.

Discusión y debate. En el caso de *12 hombres en pugna* hablamos de “discusión” en el sentido de que los integrantes del grupo académico aportan individualmente sus opiniones o conocimientos al análisis colectivo de los temas expuestos (para ejercitar la discusión: *12 HOMBRES: DISCUSIÓN*). Para cintas que presentan de manera clara *dilemas en temas controvertidos*, se ha recomendado utilizar el *debate*, que puede seguir varios procedimientos. Según Barkley, Cross y Howell (2012: 105-8), con apego a la corriente del aprendizaje colaborativo, se forman dos grupos que exponen puntos de vista opuestos a los suyos propios, lo que requiere un esfuerzo por “identificarse” con quienes los sostienen, sus “enemigos naturales”. La posibilidad de observar no sólo los argumentos, sino el contexto, actitudes y otras características de las personas que encarnan dichos puntos de vista –la difícil labor de calzarse los zapatos del otro–,

puede facilitarse con su representación cinematográfica: es otra de las enormes ventajas del cine. El mecanismo que se pone en operación es la empatía, cada vez mejor investigada, y el producto es el juicio objetivo y razonable, la joya de la enseñanza.

Entre los temas apropiados al debate siguen estando los bioéticos, como la legalización del aborto o de la eutanasia, respecto a los que pocos se ponen de acuerdo; o los que implican decisiones de graves políticas públicas, como recientemente la siembra de maíz transgénico en México y otros países: entre la necesidad de aumentar la disposición de cereales (respuesta conservadora a la previsible crisis alimentaria, promovida por grandes intereses económicos) y la de poner en peligro la biodiversidad y lesionar aún más el medio ambiente (que puede combinarse con una respuesta ecológica a la misma crisis): todo un dilema sociopolítico.

Técnicas cinematográficas, conocimiento y empatía

Vale la pena hacer aquí una digresión respecto a la importancia de los procedimientos técnicos de la cinematografía que amplían la capacidad humana de visualizar las interacciones sociales y de ponerse en el lugar de los otros, lo cual ha sido una más de las enormes contribuciones del cine a la vida social. Puesto que son procedimientos que al naturalizarse se volvieron al mismo tiempo invisibles, debemos hacer el esfuerzo por detectar su presencia y funcionamiento en cada cinta. Abajo hablamos de la detención como una manera de conseguirlo. Ya que nuestro enfoque es el análisis del cine desde las ciencias sociales, pensamos que debemos conocer esas técnicas, además de

en sí mismas, en términos de la totalidad de la película, de los procesos de trabajo que implican y de sus desarrollos históricos, lo que a su tiempo permite situarlas en esquemas de explicación más amplios.

¿Cómo pudieron Lumet y Friedkin representar la compleja interacción entre los 12 jurados? ¿Cómo es que nos mantienen enterados de sus reacciones individuales y de la transformación que sufren conforme aclaran los hechos y los juzgan entre todos? No hay que buscar la explicación en los 1950 en que Lumet filmó. Comienza a perfilarse entre la primera y la segunda décadas del siglo XX, en las que la cámara se movió y por primera vez se montaron fragmentos de tomas distintas en una misma secuencia.

Detengámonos en los procedimientos técnicos. Primero fueron los llamados “planos de dos personas” tomadas de perfil, que eran obligados en la medida en que, durante el primer cine silente, la cámara filmaba a los actores desde una posición estática y frontal. Lo mismo pasaba con los grupos humanos, y era tal dicho estatismo, que las personas en movimiento entraban a cuadro por un lado y salían del mismo por el otro. La solución fue mecánica y artesanal, y consistió en el giro del aparato sobre su pivote (el “paneo”, que hizo posible seguir a sujetos que se desplazaban) o en el corte y pegado de fragmentos de la cinta (como los correspondientes a diversos momentos del movimiento de sujetos y grupos tomados por separado).

Se pasó entonces del plano de dos a los planos que nos son más familiares, como el llamado “*plano/contraplano*” (o “*campo/contracampo*”): conforme se desarrolla el diálogo o la interacción de dos personas, la cámara se coloca en el lugar del actor que escucha y toma al que pronuncia su parlamento, y viceversa. El plano/contraplano puede ser

producto del montaje, e incluso uno u otro planos pueden tomarse por separado y luego unirse. Es fama que Orson Welles, casi siempre necesitado de dinero, se vio obligado a filmar algunos planos y contraplanos de su *Otelo* (1952) con años de distancia y en lugares distintos para, finalmente, fundirlos en una sola secuencia, haciéndonos creer que los actores dialogan en el mismo lugar y momento (BOGDANOVICH, 1994: 260).

El campo/contracampo tiene variedades que aumentan o disminuyen la posibilidad de que el espectador se “identifique” con uno de los dos dialogantes, que tenga la ilusión de estar mirando (y experimentando vivencias) desde su respectivo punto de vista. En el llamado “plano sobre el hombro” la cámara toma desde atrás de uno de los actores, y su nuca, sus hombros y buena parte de su espalda pueden quedar visibles mientras que el otro habla. Es, perceptualmente, un caso cercano al del plano de dos, en que la interacción se desenvuelve ante nosotros de manera “objetiva”, en que somos meros espectadores de lo que ocurre entre esas dos personas.

En el caso del plano/contraplano “puros”, en que no hay rastros del otro dialogante cuando uno de ellos habla, la cámara toma desde su propio punto de vista, que puede asimilarse al punto de vista de uno de los dos actores gracias al procedimiento de la llamada “cámara subjetiva” y, de ese modo, asimilarse a su vez con nuestro punto de vista como espectadores o espectadoras. Decimos “puede”, porque no basta aplicar la técnica del plano/contraplano sin más para obtener la “identificación” del espectador con uno de los actores/personajes. Se necesita de una elaboración previa que siente precedentes. Procedimiento destinado a ese fin es hacer mirar al espectador una y otra vez desde la posi-

ción del personaje/actor elegido para servir de vehículo a dicho punto de vista; más precisamente: desde un sitio que pueden ocupar tanto el actor o la cámara que filma desde la posición de los ojos del actor. Se trata, en realidad, de un entrenamiento de la mirada del espectador, entrenamiento instantáneo y poderoso.

Tómese como ejemplo la escena icónica de *North by Northwest* (Hitchcock, 1959), en la que Cary Grant es atacado por un avión que fumiga unos campos de maíz. En YouTube hay dos fragmentos de dicha secuencia que ilustra el entrenamiento de que hablamos. El primero:

<<https://www.youtube.com/watch?v=mEpT9QC3CNU>>

Cary Grant, que acaba de descender de un autobús en plena carretera y en la desolación de los campos labrantíos, mira a su alrededor en busca de cierto individuo que nunca aparece. Hay un plano de la figura de Grant hacia un lugar determinado; luego uno de ese lugar, unas milpas en su caso; luego otro de Grant mirando hacia una parte distinta, luego el plano de esa parte. Lo mismo sucede con nuevos planos del actor y los de la carretera por donde se ve llegar un automóvil que pasa frente a él y se aleja en dirección opuesta. En unos cuantos segundos –sin leerlo en ningún instructivo, sin saber el idioma original de la cinta, siendo incluso tan analfabetas como los primeros públicos de cinematógrafo– espectadores y espectadoras aprendemos que, por cada plano de la figura de Grant, se proporciona otro que corresponde a lo que mira. Brota entonces la ilusión de que miramos con él, con sus propios ojos.

Gracias a ese adiestramiento expedito, la parte de la secuencia en que el avión ataca Cary Grant no deja dudas:

<<https://www.youtube.com/watch?v=GbpUcAI86MY>>

No solamente miramos con él cuando el artefacto se acerca desde la lejanía, sino que nos tiramos al suelo con él, con él corremos a refugiarnos bajo unas rocas o tratamos de ocultarnos entre las plantas de maíz (nótese que, además, los planos de Grant son cada vez más cerrados: conforme el avión avanza hacia su persona, su rostro sorprendido o asustado se agranda). Incluso, al final, nos incomoda observar, junto con él, cómo se nos ha manchado de polvo nuestro impoluto traje de vestir o se nos ha levantado el pelo tan bien engominado.

El mismo procedimiento (la elección del actor/personaje con cuyos ojos miraremos, la del objeto o sujeto que se mira, y la del acto de mirar desde el elegido) se usan para crear la “identificación” de actor y espectador –“los hermanos”, “los enemigos” de los que habla Hitchcock, a quien citamos abajo– en su interacción con un segundo actor o con otros más (dicho materialistamente: para crear la ilusión de que nosotros, personas, somos uno, no con otras personas, sino con las imágenes aplanadas de las mismas proyectadas como luces y sombras en la pantalla). Alcanzado el punto siempre frágil y momentáneo de la ilusión, miramos el plano o el contraplano desde el punto de vista de uno de los actores. Piénsese, por ejemplo, en que nos levantamos con el actor escogido de una mesa y, para simularlo, la cámara toma al otro actor hacia abajo (en “contrapicado”) y desde la altura correspondiente a “nuestra mirada”. Lo mismo sucede si aproximamos “nuestra cara” a la de la otra persona: la cámara debe pasar de planos amplios a primeros planos. Desde el lado del otro actor/personaje puede suceder lo mismo.

Respecto al resultado de la creación del punto de vista y de “identificación” resultante, Hitchcock declaró a François Truffaut algo invaluable:

Una pantalla hace entrar en contacto inmediatamente con el asesino, con su víctima, por la que uno siente miedo, ya que se ha convertido en alguien a ojos de esa persona. Accidentes de automóvil hay miles todos los días [Truffaut le preguntaba si la realidad catastrófica de secuestros de aviones, escándalos y magnicidios de los 1970 no atraía más que el cine]. Si su hermano es la víctima entonces comienza a interesarle. *Un héroe de cine debe convertirse en nuestro hermano o en nuestro enemigo* si la película está lograda.” (TRUFFAUT, 1974: 324, énfasis nuestro).

Y si la fórmula funciona, quedamos en posición de dar el salto perceptivo de mirarlos a ambos desde sus respectivos puntos de vista, lo cual, se entiende, es una proeza de desdoblamiento que el cine hizo posible. A partir de allí caben nuevas posibilidades, entre ellas la de representar la interacción de los 12 hombres en pugna que nos ha ocupado, y la de grupos humanos que permitan la interacción personal, pues hay máximos impuestos por nuestras capacidades perceptivas y de interacción: no podemos identificarnos ni seguir las acciones de quizás más de los 12 de la cinta. Lumet y Friedkin nos hacen ver a cada personaje desde el punto de vista de otro o de varios (o desde el de un observador omnisciente). Cada uno labra su personalidad conforme reacciona al problema común y a las reacciones de los otros, en un choque constante, y lo hace de acuerdo con sus antecedentes personales, los cuales salen a cuento pau-

latinamente mediante los diálogos, ya sea en apartes –como en las escenas del baño–, o en la propia sala de juzgados.

El cine ha acopiado otros recursos para la “identificación” y para el juego entre identificación y observación objetiva, juego, pues sin una la otra no existe dentro de la cinta. El cine es un sistema, un juego, de comparación y contrastación. Si Lumet o Friedkin hubieran tenido la intención –y el presupuesto quizás–, habrían entremezclado las secuencias de la sala con las de cada historia personal, de manera que obtuviéramos una visión amplia, totalizante, de lo que se ponía en juego sobre la mesa de jurados. Habrían utilizado *flashbacks* o montajes paralelos, entre otras soluciones técnicas. Pensamos que al haber conservado las convenciones del “drama de cuartos de jurado” garantizaban seguir básicamente los procesos interiores de razonamiento y las dificultades para razonar que se enfrentan cuando las emociones se desbordan.

Una digresión dentro de la digresión: cada vez que se intenta mostrar al cine y sus potencialidades, por lo menos para quien escribe lo presente, punza la curiosidad de qué hubiera pasado si Erwing Goffman, el gran sociólogo de la vida cotidiana, hubiera escogido la metáfora cinematográfica en lugar de la dramaturgica cuando quiso facilitar la comprensión de sus teorías. ¿No habría resultado más sencillo mostrar, por ejemplo con montaje alternado, lo que sucede en el *backstage* y lo que se expresa en el *frontstage* cuando los individuos se *enmascaran* y presentan ante los demás? ¿No era más simple pegar tomas de los diversos escenarios donde representamos nuestros acostumbrados papeles de manera de obtener el panorama completo al contrastar antecedentes y consecuencias de la interacción? Aunque quizá sea un dato puramente anecdótico, en plena adolescencia Goffman perteneció al equipo del documentalista escocés

John Grierson, en Ottawa, Canadá, quien comandaba el National Film Board en los años anteriores a la Segunda Guerra Mundial y durante la misma. Goffman colaboró en el montaje de las numerosas películas de propaganda que produjo la NFB. Yves Winkin da un vislumbre de respuesta a nuestra cuestión:

Goffman descubre la *illusio*. [...] en la moviola, la fabricación de la “realidad” aparece como un hecho objetivo, tangible, que puede descomponerse en elementos cada vez más pequeños. Los detalles son verdaderos, indiscutibles, pero el conjunto es arbitrario: se monta, se desmonta y se vuelve a montar como se quiere. La vida social no es tanto teatro como cine de montaje prieto. [...]Goffman] necesitaría más de treinta años para expresar esta idea, y lo hará en su obra magna, *Frame Analysis*... Antes, habrá visto y reproducido la vida cotidiana en forma de escenas, de planos cortos de algún detalle, de juegos de plano contraplano entre observador y observado, como si hubiera querido hacer otros tantos documentales, aunque en el modo de escritura (GOFFMAN Y WINKIN, 1991: 20).

En cuanto a la visualización se refiere, las películas se recomiendan a los alumnos, se les deja ver en casa o se les proyecta en el aula o en auditorios. Hay diversas razones para que se haga una u otra cosa: a veces es impracticable exhibirlas en clase o el interés que tienen las cintas no lo justifica. Los profesores de los sistemas de enseñanza abiertos, que imparten cátedra presencial el fin de semana, evidentemente dejan ver las películas en casa y las comentan o discuten en el salón o por correo electrónico. Cuentan con poco tiempo. En la FCPYS es el caso de quienes enseñan en el Sistema de Universidad Abierta.

Según la experiencia más generalizada de nuestros entrevistados, siempre que las condiciones lo permitan, es *mejor proyectar en el salón* de clase y poner a discusión o a debate la cinta en el menor tiempo posible. La visualización colectiva crea un *sentido de comunidad* ante los problemas y situaciones abordadas en los filmes (sean de ficción o documentales, sean videos o largometrajes) que se pierde o debilita con el aislamiento y el paso del tiempo (si bien sobreviven escenas o fragmentos más breves y con plena nitidez por años enteros, como apuntamos). Pongámoslo así: ¿a quién le gusta ir solo al cine y cómo puede practicarse la discusión si no es en grupo?

Como argumentamos abajo, el cinematógrafo crea (y recrea) una comunidad súbita que juzga, valora y decide de acuerdo con la poderosa centralización de personajes y la exposición de situaciones que las imágenes en movimiento consiguen. Si mediante el trabajo en equipo, el grupo se ha convertido previamente en comunidad –queremos decir, comunidad actuante, no formal–, el cine y los medios audiovisuales en general pueden servir a su consolidación y desarrollo.

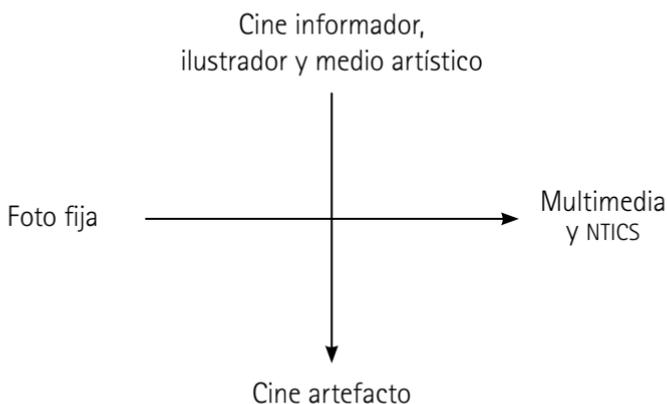
Además, como deducimos de lo obtenido en las entrevistas, si el grupo tiene el *referente a la vista*, los comentarios de sus integrantes y la discusión colectiva pueden corroborarse con el recuerdo o la nueva exhibición de las escenas que encienden la polémica, lo que se vuelve cada vez más difícil en la medida en que la visualización se individualiza y desplaza en el tiempo. Añádase que la visualización y discusión construyen y reconstruyen el *significado* de la cinta al colocarlo en el contexto académico del programa de estudios de que se trate, así

como en el contexto social y personal de alumnos y maestros. Luego del sacudimiento cognitivo-emocional de una película inteligente, de una "buena película", la discusión se estructura a partir del acervo de experiencias individuales y colectivas que se lleva consigo a la clase.

Finalmente, no ha de desatenderse, pensamos, el componente de esparcimiento y contemplación estética, y el carácter lúdico que tiene la apreciación de las imágenes en general y el cine en particular. Son elementos que deben tomarse, antes que como distractores, en calidad de activos pedagógicos, y que se desarrollan plenamente también de manera colectiva.

¿A QUÉ UNIVERSO DE IMÁGENES PERTENECE EL CINE?

Aceptar que el cine es imágenes que cobran movimiento y sonido gracias a mecanismos de carácter tanto físico como mental implica, entre otras cosas, ampliar el *arco de tiempo* del que hablamos y revisar la gama de *funciones* que se asigna a las imágenes.



En cuanto a lo primero, contamos con un periodo de 121 años, si tomamos 1893 como referencia convencional, año en que Thomas Alva Edison hizo la primera demostración pública de su kinetoscopio. El kinetoscopio no era un aparato de proyección, sino de visualización individual (una "especie de pupitre" decía un periodista mexicano), con

la mirilla montada en la parte superior. Contenía, por decirlo de alguna manera, la mitad de los componentes de lo que sería el cine. Así como el kinetoscopio coronaba históricamente la fabricación de aparatos de imágenes con movimiento –el praxinoscopio, el taquinoscopio y otros artefactos de cronofotografía que se comercializaron en nuestros países, aunque de manera muy limitada, antes del cinematógrafo (TOSSI, 1993, y PONS I BUSQUET, 2002)–, sirvió de modelo tecnológico para el cinematógrafo y la variedad de aparatos de proyección que se inventaron en Europa al final del siglo XIX.

Con la misma formalidad, caminando hacia atrás, debemos calcular 188 años partiendo de la fotografía emblemática de Joseph Nicéphore Niépce. Tómense en consideración también las imágenes pictóricas de todos los tiempos, que nos envían más atrás en el tiempo. Tanto fotografía como pintura son formas de representación y narración que incluyen dentro de sí el cine y sin las cuales dicho medio no se explica.

En materia de investigación dirigida a la enseñanza-aprendizaje las ventajas de ampliar periodo y funciones son múltiples. Por ejemplo, el *estudio de la ideología*, una categoría que abarca las ciencias sociales en su conjunto, lingüística y semiología incluidas. John Thompson afirma que dicho concepto "sirve para aludir a las formas en que el significado sirve, en circunstancias particulares, para sostener relaciones de poder sistemáticamente asimétricas [...] formas en que se construye y transmite el significado por medio de otras formas simbólicas de diversos tipos, desde expresiones lingüísticas cotidianas hasta imágenes y textos complejos [...]" (THOMPSON, 1998: XVI). Entre más amplio sea el marco de estudio de la ideología, mayor será el alcance de la investigación de alguno de sus innumerables aspectos.

La extensión del concepto de cine para acomodarlo en el contexto histórico del desarrollo de las imágenes, también conviene a los fines del fomento a la *cultura universitaria* y a la *extensión* de la misma. Un ejemplo en vivo de aplicación de esta idea es el Museo de la Imagen en Movimiento de la Ciudad de Nueva York, cuya misión expresa es: "desarrollar la comprensión, disfrute y apreciación del arte, la historia, la técnica y la tecnología del cine, la televisión y los medios digitales

mediante la presentación de exposiciones, programas de educación, obras de imagen en movimiento significativas y programas de interpretación, así como la recolección y conservación de la imagen en movimiento y los artefactos relacionados" (*MUSEUM OF THE MOVING IMAGE*). El Museo de la Imagen en Movimiento preserva el legado de miles de creadores y enseña a apreciarlo evolutivamente, e invita también a vincular la extensión con la formación universitaria.

Sin embargo, según nosotros el resultado más importante de la ampliación categorial propuesta, es la posibilidad de *incluir la realización de imágenes mediante la utilización de las NTICS*. En el cuadrante inferior derecho de la figura anterior coinciden el reconocimiento del cine como artefacto, la manera como funciona y la realización –la producción, la hechura– para la que hoy puede utilizarse el celular y subir la obra a YouTube.

Hacia el extremo en que se conoce mejor el aparato cinematográfico y sus productos, y se reconocen las posibilidades de registro y documentación de que son capaces los que están a disposición de nuestros alumnos y alumnas, fluye el uso del cine como recurso didáctico, especialmente en ciencias sociales.

En cuanto a las *funciones* que cumplen las imágenes, siguiendo e interpretando lo dicho por nuestros entrevistados de la FCPYS, tratamos aquí dos que consideramos centrales para utilizar el cine con fines pedagógicos: la informativa y de documentación, y la narrativa (invitamos al profesor o profesora a tratar otras funciones en la página de internet *CINE, IMAGEN Y CIENCIAS SOCIALES*):

Información y documentación. El que usemos el cine en el aula para proporcionar de manera expedita información que también sirve para documentar los hechos sociales, es una capacidad del medio demostrada desde sus orígenes. Considérese que la captura de lo que trascendía lo conocido dentro de los parámetros de cada "normalidad", en un sentido espacial y temporal, guió la actividad de los primeros camarógrafos. Lo capturado no sólo informaba sino que documentaba, decenios antes de que el género

documentalista –que surge con la inevitable división del trabajo a que conduce cualquier ocupación humana– despegara, según la convención, con Dziga Vértov y Robert Flaherty en los 1920.

Téngase también en cuenta que lo trascendente y lo normal es una vía de doble vuelta, y que todo depende del punto de partida: es trascendente allá lo que deja de ser normal aquí, y viceversa. Ello implica que constantemente comparemos lo normal con lo trascendente para fijar la naturaleza de ambos extremos, así sea de forma relativa y por poco tiempo. El cine ha sido un medio para lograrlo gracias a su evidente fundamento en las situaciones cotidianas que permiten la comparación, y en virtud de que se constituyó desde el inicio como un sistema de *intercambios de imágenes*, al que no se ha prestado suficiente atención, según nosotros, en buena medida porque el arco de tiempo al que nos referimos no se ha ampliado lo necesario.

Por supuesto, hablamos de "normalidad" y "trascendencia" en un sentido social y humano. El cine ha documentado y nos ha informado de zonas de la realidad ajenas a la experiencia de la mayoría de los seres humanos (como el mundo de las profundidades submarinas) o las ha inventado (comenzando por la candorosa vista Lumière *Demolición de una pared*, de 1896, que se convertía en *Levantamiento de una pared* al pasar el carrete al revés). Hay que pensar asimismo en que al alcanzar esas zonas, el cine las gana para el dominio de lo posible por más fuera de lo común o imaginario que sea eso: lo posible.

DESDE EL ORIGEN, INTERCAMBIO DE IMÁGENES

El aparato tomavistas y proyector más eficiente del primer cine –el “cinematógrafo”, nombre propio que le dieron los hermanos Lumière–, fue desde sus orígenes un instrumento para acopiar información y elaborar documentación, no obstante que se haya presentado al público por sus inventores como un aparato científico o devenido en un medio de entretenimiento popular poco después de la función inaugural del Salón “Indio” del Café de París, el 28 de diciembre de 1895. En México, Gabriel Veyre y Ferdinand Bon Bernard –operadores de la casa Lumière que visitaron México, Cuba, Venezuela y Colombia–, presentaron el cinematógrafo al público en general el 14 de agosto de 1896 en premier seguida por una temporada de varios días. Antes habían visitado el Palacio de Chapultepec, entonces residencia oficial del presidente Porfirio Díaz donde, según cuentan los diarios de la época, el mandatario, familiares y amigos disfrutaron entre viandas y expresiones de regocijo una sesión de cinematógrafo especial (LEAL, BARRAZA y FLORES, 2003).

Las primeras funciones comerciales tuvieron lugar en el “entrepiso” del edificio que ocupaba la droguería “Plateros”, en el número 9 de la calle conocida con el mismo nombre –hoy Madero–, de la Ciudad de México. El público de Plateros fue “heterogéneo”, indica Aurelio de los Reyes, “lo que molestó a un sector de ‘La Sociedad’, porque pidió funciones exclusivas” que costarían un peso y no los 50 centavos que cobraban los franceses. Con 50 centavos la clase media de la época pagaba un asiento en la sección de sombra de los toros o una sesión de ópera en el Teatro Principal (DE LOS REYES, 1995:127), y fue esa clase media,

entre la que se contaban los periodistas y amantes de las novedades tecnológicas, la que acudió a conocer el portento que alborotaba a “La Sociedad” francesa.

La cartelera, que se repitió con algunos cambios en la temporada, contenía ocho cintas de cuando mucho 40 segundos de duración (llamadas “vistas”, del francés *vue*), que se proyectaron una y otra vez en las mismas sesiones y a petición del *reprise*. Como muestra de su contenido citemos dos: *La fuente de las Tullerías (Le Bassin des Tuileries)* y *Riña de niños (Querelle de Bébés)*: por un lado una stampa parisina y, por otro, una escena de la vida cotidiana de clase media francesa.

La estancia de Bon Bernard y Veyre en México es la mitad de la historia. La otra mitad, prácticamente desconocida y sin esperanzas de conocerla, se inicia con su regreso a Francia, donde exhibieron –o alguien exhibió por ellos–, las vistas que tomaron en nuestro país. Estaban entre ellas *Desfile de rurales al galope*, que capturaba a ese cuerpo de policía porfiriano en un ejercicio de caballería realizado en las proximidades de la Villa de Guadalupe; o *Pelea de gallos*, una de tantas efectuada en las cercanías de la ciudad capital. Fueron vistas tomadas en 1896, aunque no disponemos de datos precisos ni con respecto a su producción ni a su exhibición. Sin embargo, lo que sí sabemos es que el sistema de concesiones adoptado por los hermanos Lumière implicaba que el concesionario, radicado en Francia, se beneficiara pecuniariamente de lo que los “operadores” Bon Bernard y Veyre le llevaran de vuelta de sus giras (AUMONT, 1998: 89-92). De esa suerte, debió estar garantizada la proyección de la “producción mexicana”.

Dados dichos antecedentes, pedimos al lector o a la lectora hacer el ensayo mental de ocupar el asiento de los asistentes a Plateros (o el de sus pares franceses) para confirmar la

experiencia de ver en la pantalla lugares y personas desconocidos que, sin embargo, están ligados a vivencias personales similares. Para la mayoría era la primera vez que veían una representación de fotografía en movimiento de la fuente de las Tullerías. Se les informaba de su existencia mediante un documento fílmico obtenido *in situ* (hoy ese documento, como gran parte de lo filmado en el mundo años atrás, queda como testimonio historiográfico y a veces en calidad de único registro de una realidad desaparecida). Al mismo tiempo y por obvio que sea decirlo, el concepto de “fuente”, y de “fuente francesa” en particular, no les era ajeno a los espectadores de clase media congregados en Plateros, más aún en un país que tenía por modelo urbanístico la capital gala.

Por su lado, la pelea de bebés, si bien fueran franceses e hijos de uno de los hermanos Lumière (Auguste, lo que quizá sólo algunos de los asistentes a Plateros supieron), era situación que se repetía de manera casi idéntica en la casa de uno mismo.

Para los espectadores franceses las vistas mexicanas fueron información y documento de lo que ocurría en países tan remotos e incomprensibles como los nuestros pero, al mismo tiempo, eran realidades “conocidas” en la medida en que contaban con referentes propios que les permitían comparar su experiencia vital con lo que estaban mirando (las “evoluciones” de los rurales eran eco de las observadas en los cuerpos montados franceses; tal vez lo único extraño era el nombre de “rurales”, que copiaban de los guardias rurales españoles; ¡ah!, y los atuendos “charros”, que tampoco eran muy originales que digamos).

Lo que sí era extraordinario –aunque pronto dejó de serlo– fue ver fotografías se movían en una pantalla, era el medio en que se vertían las imágenes, un medio sorpren-

dente. Considérese que la clase media de que hablamos ya poseía fotografías en sus hogares, aunque muy pocas, y que podía verlas a placer en la primera revista ilustrada del país, *El Mundo Ilustrado*, apenas lanzada al mercado en 1888. Fue por ello que los iniciales críticos de cine –en realidad periodistas opinantes más o menos profesionales– fijaron su atención en los aparatos y los procedimientos, algo que se ha repetido desde entonces con cada salto tecnológico: el sonido, el color, la digitalización...

Casi es de sentido común decir que el cine opera en tanto institución social cuando las normas, procedimientos técnicos y aparatos tecnológicos se dan por descontados, se convierten en “lo dado”, se naturalizan y mimetizan en el “paisaje social”. Por ello es necesario regresar, así sea imaginariamente, al momento en que se formaba como institución, para develar que funciona con esa doble exposición a lo extraño, extremo, extraordinario, ajeno, extranjero a la vez que familiar, cotidiano, natural, normal que nos circunda. Es una doble exposición de la que cobramos conciencia sólo cuando comparamos entre realidades, entre normalidades, y cuando un sistema institucionalizado intercambia imágenes que comparar, por supuesto. Desde los orígenes el intercambio cinematográfico se dio entre países, regiones o demarcaciones donde prevalecen dichas normalidades (separaciones territoriales que encierran las palabras “cotidianidad” y “familiaridad”, aquello que se extiende desde el hogar y la familia, asientos de la realidad más real, de la que se parte para construir la realidad institucional en la calle, la plaza o los edificios públicos: BERGER Y LUCKMANN: 2003: 34-44, dan una explicación de la *familiaridad*). Fue una experiencia que se multiplicó exponencialmente desde 1896 en todo el mundo y no ha dejado de hacerlo a la fecha.

Hoy disponemos de una gama de documentales, videos, presentaciones públicas que contienen foto fija o video (especialmente en el programa Power Point) que el internet ofrece libremente. Es una gama tan amplia de la que hablamos, que se ha vuelto inabarcable, pero a la que nuestros alumnos y alumnas, y nosotros mismos, acudimos con firme regularidad.

Páginas novedosas que indican la búsqueda de poner concierto en ese maremágnum de imágenes, son la división académica del sitio YouTube (*YOUTUBE ACADÉMICO*, donde hasta el momento se han clasificado y depositado cursos abiertos de universidades reconocidas), y la Wikiversidad (*WIKIVERSIDAD*, de índole interactiva). No necesitamos siquiera sugerir al profesor o la profesora a explotar dichas herramientas, porque se han vuelto de uso común y automático. Nos interesa solamente subrayar que el problema no es de oferta, como pudo serlo antes del internet, sino de *una demanda* a cuya organización no hemos prestado suficiente cuidado: pensamos que para sofrenar y encauzar la avalancha de producción y distribución de imágenes, hemos de comenzar por aceptar que debemos adecuar las instalaciones y los programas de estudio para dar cabida a los aparatos reproductores de imágenes y normar su uso con fines académicos.

Al respecto, por un lado y como ya reconocen algunas autoridades académicas, urge poner orden en el caos que se ha producido gracias al *copy-paste* y, por otro y como falta por reconocer con mayor amplitud, reforzar el movimiento del "acceso libre" (mejor conocido por su nombre en inglés: "*open access*") a materiales académicos, y de información y conocimiento como fondo común ("*commons*", y sus formas legales en internet: *copyleft* y Creative Commons), uno de cuyos ejemplos es la Wikipedia. (Para información y discusión véase, entre otros, HESS y OSTRUM, 2011; y YOCHAI BENKLER, quien acuñó el término "producción entre pares basada en el bien común").

Ilustración. Repetimos que, según lo recogido en las entrevistas a docentes de la FCPYS, la principal función del cine considerado como herramienta pedagógica es ilustrar temáticas de estudio. Hablamos de "ilustrar", por supuesto, en el sentido de agregar imágenes a un

texto escrito relacionadas con lo que dice, no en el sentido del "brillo y esplendor" que Corominas descubría en el siglo XV.

El Diccionario de la Real Academia Española –el bien conocido "DRAE"– dictamina que "ilustrar" es "Aclarar un punto o materia con palabras, imágenes, o de otro modo". Es evidente que como docentes usamos las películas, y las imágenes en general, con dicha finalidad; pero hacemos algo más: ponemos en contacto dos lenguajes, dos mundos regidos con sus propias lógicas y normas, el polisémico y profuso de las imágenes, y el más unívoco y ajustado del texto escrito. Son lenguajes distintos que corren por sus propias vías, y eso lo saben mejor quienes utilizan las películas en el campo de la comunicación.

Es evidente que no podemos substituir un lenguaje con el otro. Podemos combinarlos y levantar puentes entre ellos, si bien puentes peculiares. Mientras que el lenguaje escrito es incapaz de apresar la riqueza de una imagen, la imagen remite a un conjunto de textos escritos. Describir una imagen es tarea que demanda espacio en la hoja de papel o digital y cualidades narrativas, mientras que ilustrar mediante una imagen un texto es labor más sencilla e inmediata que nuestros alumnos y nosotros mismos realizamos ya en una presentación de Power Point y acudiendo a los innumerables bancos de imágenes que ofrece el internet.

Todo lo que decimos aquí y lo que recogimos de lo que nos dijeron los entrevistados en la FCPYS es obvio, pero precisa ponerse a examen y discusión en ambientes, como son actualmente muchas universidades, en que nos resistimos a transformar los sistemas de enseñanza. Ése es el sentido de traerlo a cuento en estas páginas y el de llevarlo a la página Web que hemos referido.

La función del cine como ilustrador de los temas abordados en los cursos es palpable, en particular, en los de historia política y social. Tomemos el ejemplo de *El nombre de la rosa* (Jean-Jacques Annaud, 1986), una de las cuatro cintas más citadas por los consultados (junto con dos versiones de *Lutero*, *Dantón* y *El triunfo de la voluntad*). Qué mejor, diríamos, que explicar de una sola vez y en dos horas ceñidas el ambiente de la vida monacal en el siglo XIV que observar la vestimenta,

la manera de medir el tiempo o la iluminación nocturna mediante lámparas de aceite, al mismo tiempo que la mentalidad de la época.

Es difícil sustraerse a la atracción que ejercen los personajes, tan finamente trabajados, o la exuberante trama política e ideológica: el conflicto entre el papa Juan XXII, el emperador Ludovico y los "espirituales" franciscanos que abogaban por la pobreza como fundamento del cristianismo; el debate ideológico centrado en un gesto (la risa, que no era cristiano ejercer según unos) y en un libro (*La poética* de Aristóteles), guardado celosamente en la abadía benedictina donde se desarrollan los acontecimientos contados por Umberto Eco; o la riqueza de la estructura narrativa, un dédalo de subtramas que combinan los recursos de la novela gótica y la policiaca, aparejados con la lucha entre el dogma y la ciencia, lucha tan seductora como un certamen deportivo, ciertamente.

Efectuado el merecido reconocimiento de la cinta, es necesario decir que sería ingenuo pensar que la "reconstrucción histórica" del equipo de cineastas comandado por Annaud, incluyendo la sin duda erudita y documentada que había efectuado antes Eco, sean más que eso: *una reconstrucción*, no la realidad ni la verdad histórica. Es obvio, y más para los que han reflexionado en el poder que ejercen las imágenes en nuestras mentes y acciones. Sin embargo, en términos cinematográficos e ideológicos el asunto no es tan sencillo. Uno de los mecanismos que pone en funcionamiento el medio es la trasmutación de la representación en verdad, del símbolo en el objeto simbolizado. La *ilusión de realidad* puede adquirir tal dureza, tal cosificación, que convierte en verdad absoluta lo reconstruido.

Por otro lado, el empleo de la cinta mencionada facilita dar un paso en la línea horizontal de la figura de la página 37, que va de la foto fija al multimedia y las NTICS. En el tránsito de uno a otro extremo podemos esparcir también prácticas didácticas complementarias a la exhibición de imágenes, sea la lectura de obras literarias o la visita a museos o sitios culturales o históricos.

Ejemplos que son explicados con mayor detalle en el segundo volumen de la presente obra y que también mencionamos en nuestros

videos son: fotografías del templo de Delfos, que revelan la forma en que operaba el Oráculo y las dimensiones del sitio arqueológico, tomadas por la profesora Rosa María Lince, las cuales completa ella con otras imágenes y explicaciones de geografía social. Curiosamente, y quizás porque magnificamos la cuna de la civilización occidental, prácticamente no disponemos en la bibliografía especializada de una noción realista de sus proporciones. Es claro que correspondían a una medida de lo humano distinta –pies y pulgadas, apéndices corporales que eran efectivamente usados para medir–, pero también es claro que hoy nos cuesta trabajo concebir esas medidas, a lo cual ayuda la presentación de sus imágenes y el relato personal, en este caso, la visita a los sitios.

El profesor Francisco Peredo, por su lado, utiliza en clase fotos fijas de las pinturas europeas con que se quiso divulgar la visión de los descubrimientos en América durante el siglo XVI. El contraste, el choque, entre la visión idealizada de las figuras por primera vez observadas, ahora llamadas "indígenas" –a las que se pusieron vestimentas y características físicas europeas y fueron colocadas en paisajes de un exotismo caprichoso–, y las realidades obtenidas mediante la reconstrucción arqueológica, antropológica y etnológica, es parte de la búsqueda de la "verdad histórica" que pide emprender Peredo a sus alumnos. Nos referimos a una práctica probada por Peredo y no a una idea abstracta: el poner frente a frente documentos iconográficos e históricos que colisionan, que rompen esquemas, despierta la curiosidad e impulsan de nueva cuenta la búsqueda en quienes los miran por vez primera, como es el caso de sus alumnos.

Habría que destacar, además, que empalmado en el eje de la imágenes se encuentra el eje de *otras narrativas*. De manera más o menos sistemática, profesoras y profesores hemos recurrido a la literatura y la dramaturgia en particular para ilustrar diversas temáticas. Son imágenes mentales que también pueden acompañarse de imágenes reales que las ilustran, especie de vasos comunicantes entre los textos escritos y los textos en imágenes.

Es así que el *Peter Rabbit* de Beatrix Potter, cuento infantil también dirigido a los adultos, se presta bien para mostrar el surgimiento de

la propiedad privada en Inglaterra, apunta Lince. Por nuestra parte señalamos que *El señor de las moscas* o *La granja de los animales*, sin nombrar otras conocidas obras de la literatura de todos los tiempos que se han trasladado a la pantalla, son aplicables al ubicuo asunto del poder social y político. Se trata de candorosas pero eficaces metáforas, parábolas o alegorías, que deben devolverse a sus respectivos campos semánticos (pues de paso hay que entender y dar a entender los mecanismos de esos tropos tan usados y abusados). Al igual que las imágenes utilizadas por Francisco Peredo, su choque incita a la búsqueda de explicaciones más objetivas, de generalizaciones y teorías, de asociaciones más difíciles de conseguir con base en textos escritos.

Superpuesta en el eje horizontal de la figura de la pág. 37 está la visita a sitios que albergan imágenes y producen vivencias estéticas y de conocimiento de diversa suerte, lo que lleva el asunto hacia los ejercicios académicos y las prácticas de campo (que deberíamos llamar, tal como están las cosas, "visitas académicas", pues las "prácticas de campo" exigen tiempo considerable y suponen investigación de largo plazo). Por ejemplo, el profesor Fernando Ayala Blanco, con base en la reflexión sobre el poder de Elías Canetti (*Masa y poder*, CANETTI, 1981), acude a la imaginería del director de orquesta. Una vez proyectado y discutido el filme *Ensayo de orquesta* de Fellini, pide a sus alumnos asistir a los ensayos de la Orquesta Filarmónica de la UNAM para que atestigüen por sí mismos las conductas e interacciones que, dada la estructura de poder que se instaura en una organización grupal de ese tipo, se repiten ante la incontestable conducción del director.

Función narrativa. Indagar el funcionamiento de la película en sí misma y en su relación con los espectadores –mirarla desde dentro y como producto de una industria, y desde fuera y a la caza de los efectos que los cineastas persiguen en los públicos y la reacción efectiva de los mismos– supone transitar desde la función de ilustrador del cine a sus funciones en tanto "artefacto" (en tanto "dispositivo", palabra que popularizó Jean Louis Baudry en su intento de evidenciar la naturaleza casi mecánica del cine: Ismail Xavier lo estudia

con cuidado en su excelente introducción a las teorías del discurso cinematográfico: XAVIER, 2005: 235-83).

Tomar como objeto de conocimiento propio al cinematógrafo es, por supuesto, la vía real para lograrlo. Sin otro propósito que ofrecer algunas lecturas iniciales o de consulta, agrupamos en la sección bibliográfica del presente escrito obras que consideramos imprescindibles a ese respecto. Se trata de una selección personal, dada la cantidad de introducciones al cine disponibles en el mercado. No obstante, hay dos procedimientos generales para exponer las entrañas del aparato que los docentes hemos puesto en obra de manera intuitiva: la detención y la fragmentación de las películas.

Detención. Al exhibir películas documentales o de ficción, largometrajes o cortometrajes, detenemos su proyección para intercalar comentarios o aclaraciones que resultan de su examen previo o de las lecturas correspondientes al tema que tratamos. Ese acto en apariencia nimio equivale a lo que en teatro llaman "ruptura del juego escénico" y va más allá del simple descanso de los intermedios. Es una forma de levantar diques a la corriente emocional para dar pie a la reflexión.

Bertolt Brecht, como ningún otro teórico de las instituciones ideológicas, intentó comprender dicho mecanismo con su célebre categoría de *distanciamiento*. Teorizador de su propia práctica dramaturgica y teatral, ideó técnicas que rompieran con el juego escénico y favorecieran, en diversos grados, el razonamiento respecto a lo que se representa. Por su lado, Jean-Luc Godard puso en términos cinematográficos y en medio de largos y perseverantes manifiestos y a veces cintas desesperantes, las enseñanzas de su maestro.

A guisa de ejemplo puede citarse la técnica del *apóstrofe del narrador*. En un momento de acendramiento de la tensión dramática, y mientras que la actuación de los demás sigue corriendo, el protagonista –o un personaje relevante– vuelve la cara al público y se acerca al borde del proscenio para comentar con él, cara a cara,

lo que está sucediendo. Produce así el doble juego de aquél que se desprende de su papel sin abandonarlo del todo, para servir de mensajero entre los espectadores y los actores. Todo mundo sabe que lo que se representa es una ficción, pero el mecanismo del teatro (el cine, la novela...) están diseñados para que lo olvidemos, o lo pongamos momentáneamente en la periferia de la conciencia. Cuando un sujeto perteneciente a la ficción se desprende de ella y nos confronta, recuperamos dicha conciencia: sabemos que es un actor que representa un papel y que todo está hecho para que lo olvidemos mientras que dura la representación. A decir verdad, se trata de un mensajero entre la ficción y la realidad real privilegiado: el narrador omnisciente que no sólo abarca las realidades representadas por la pieza, sino esas realidades reales del público. Pero además, gracias al apóstrofe, el actor nos vuelve espectadores privilegiados que podemos estar dentro y fuera de la ficción al mismo tiempo.

Cuando hablaba de su distanciamiento, Brecht solía decir que aspiraba a un "teatro de fumadores" donde, iluminado el patio de butacas al igual que el escenario, e imbuidos del paciente estado de ánimo de los adictos al tabaco (Brecht, bien se sabe, era fumador empedernido de habanos), los asistentes reflexionaran y conversaran respecto a lo que estaban presenciando. No es que quisiera Brecht eliminar el placer –las emociones humanas, los sentimientos, los afectos– a favor del racionalismo y el iluminismo, como algunos cartesianos afirman. El secreto de sus técnicas de distanciamiento era la variación, la modulación, entre placer y razonamiento, entre adoptar los papeles y distanciarse de ellos, la cual depende de lo que se esté narrando.

Brecht y Godard son autores bien conocidos y nunca han dejado de estar presentes en la discusión de la ideología o la cultura. El primero escribió numerosos ensayos donde expuso su *Verfremdungseffek*, pero un magnífico acercamiento a sus concepciones son los escritos que le dedicó Walter Benjamin (BENJAMIN, 1973) y la biografía de Klaus Völker (VÖLKER, 1978), quizá la más documentada y

libre de sesgos ideológicos. Por su parte, de la filmografía de Godard aconsejamos comenzar por *Le Carabiniers* (1963), de franco sello brechtiano. La influencia de Brecht en México, tanto en cine como en teatro, fue notoria en los años 1970: *BRECHT EN MÉXICO*.

Profesores y profesoras hemos detenido la proyección, vuelto sobre alguna escena, o incluso, como Francisco Peredo, hacer ver a los alumnos dos veces el filme entero: una para seguir el argumento sin atender al artefacto, y otra para atenderlo y observar cómo el director y su equipo se esfuerzan en convencernos de que lo representado es "la verdad", echando mano de cuanto recurso les ofrece el medio. La visualización repetida es un mecanismo para reconocer la enorme capacidad del cine de manipular nuestras emociones.

Lo opuesto a lo que se adquiere con la detención tiene nombre en la teoría del cine: la "*transparencia*", otro término de cuño francés, ahora de Jean Bazin (BAZIN, 1963). Nosotros diríamos "zurcido invisible" del cine clásico hollywoodiense, que ha sido el dominante desde el final de los 1910 (BORDWELL, 1996). El medio alcanzó la transparencia con la "clausura institucional" en el sentido de Noël Burch (BURCH, 1987), clausura que significa que una cinta se comprende con la sola ayuda de los elementos que la componen y que, habiendo ganado esa autonomía, borre sus huellas conforme avanza, de suerte que únicamente se perciba el caminar. El primer cine, en cambio, necesitaba de apoyos "extradiagéticos", externos a lo que propiamente se cuenta, tal cual fueron las explicaciones que daba en voz alta el propio proyccionista (cuando aún no se inventaban los intertítulos, las casas cinematográficas editaban cuadernillos, a veces ilustrados con fotogramas de la misma película, para que los leyeran mientras daban vuelta a la manivela y ayudaran a la concurrencia a seguir la trama), o el consabido pianista que cambiaba de música lenta a trepidante según la escena.

En cuanto a la transparencia, conviene decir que representa en cierto sentido una *limitación* del cine (y de los medios de comunicación mediante imágenes y sonido, en particular la calamitosa publicidad) respecto a la que debemos estar muy alertas: el peligro

de incapacitarnos, así sea temporalmente, para comprender y evaluar con objetividad lo que se nos cuenta (Brecht y Godard son verdaderas excepciones en un mundo "clausurado").

En seguida, una palabra al respecto teniendo como ejemplo el género del que se esperaría la mayor objetividad y la menor transparencia: el documental.

OBJETIVIDAD IMPOSIBLE, “TRANSPARENCIA” OBLIGADA:
EL EJEMPLO DE *PRESUNTO CULPABLE*⁵

Presunto culpable (Roberto Hernández y Geoffrey Smith, 2011) es el documental mexicano más exhibido a la fecha (más de un millón 600 mil espectadores en su temporada comercial, según *UNIVISIÓN: PRESUNTO CULPABLE*), sin tomar en cuenta los incontables espectadores que lo vieron en internet o que compraron el “clon” del DVD que se vendió en innumerables tenderetes de “discos piratas”.

Con la finalidad de promover la reforma del sistema de justicia mexicano, labor urgente y encomiable, Hernández y Smith presentaron el caso de José Antonio Zúñiga, encarcelado con el cargo fabricado por las autoridades judiciales del país de haber dado muerte a un muchacho en las inmediateciones del mercado de Iztapalapa donde trabajaba en la Ciudad de México (Antonio vendía por cierto “discos piratas”).

Los autores definieron la cinta como “documental” y así la encuadraron en el sistema clasificatorio de los géneros cinematográficos (documental/ficción, drama/comedia, musical, *western*, etc.) y publicitaron en el mercado cinematográfico nacional. Pareciera entonces que, dada esa clasificación, sólo está autorizada la comparación de *Presunto culpable* con otros documentales, cuando en términos de los efectos sobre los espectadores puede interpretarse algo bien distinto. En nuestra opinión, la película se asimilaría mejor a la ficción, en particular al género del “drama” (algunos dirían que es “docudrama”) y ahí surge el problema: como

⁵ Adaptamos en esta sección partes de lo dicho en BARRAZA, 2012.

demuestran Rick Altman (ALTMAN, 2000) y otros autores, los *géneros son constructos* que muchas veces, antes que favorecerla, estorban la investigación y el entendimiento de los materiales cinematográficos; son históricos, cambiantes e indefinidos, y no cajones donde quepan plácidamente las cintas. Considérense, desde dicho punto de vista, dos aspectos de la cinta que tratamos:

Estructura dramática. Presunto culpable se divide según los pasos acostumbrados por un héroe comparable al hitchcockiano, el *falso culpable* (categoría al que podemos asimilarlo con facilidad), que pasa por diversas pruebas y, no sin serias dificultades y un revés (necesarios, pues no hay nada más inverosímil y aburrido que lo logrado sin esfuerzo), consigue su objetivo. En su lucha contra la adversidad y sus numerosos enemigos (sus antagonistas), que disponen de poderes monstruosos (aquí nada menos que los del Estado), lo ayudan varios compañeros de equipo.

Gracias a dicha estructura no sólo experimentamos enorme satisfacción cuando se demuestra la inocencia de Antonio, pues palpitan en nosotros los placeres propios del *thriller* detectivesco y de tribunales (y en especial el intenso goce que suscitan las series televisivas del género) y, como explicamos más tarde, el innato y cultural impulso a la indignación frente a la injusticia y el ajuste de cuentas, la venganza, contra los abusivos. Nosotros, espectadores y espectadoras, juzgamos y castigamos.

Algo peculiar de la cinta es su final: un auténtico *happy end*. Auténtico, porque sucedió en la realidad, afortunadamente para Antonio y para demostrar que

el cine puede contribuir al arreglo de las inequidades e injusticias, uno de los logros más destacables de los “abogados con cámara”. En un país donde desde hace tiempo todo han sido malas noticias, donde domina el descrédito de los gobernantes y casi de cualquier autoridad, el hartazgo contra la clase política y el resentimiento popular contra las villanías de los llamados “poderes fácticos”, por decir lo menos, un final feliz nos devuelve la esperanza. Ése era el estado de ánimo de los públicos mexicanos cuando se exhibió la película, en marzo de 2011, y lo sigue siendo, más ahora, en 2015, luego de lo sucedido con los 43 normalistas de la escuela Isidro Burgos de Ayotzinapa y las infinitas tropelías de nuestros gobernantes y funcionarios que se han vuelto cada vez más públicas en los medios de comunicación y en las llamadas “redes sociales”.

La liberación de Antonio Zúñiga coincidió con el anhelo real de que al menos a uno de los millares de falsos culpables que atiborran las cárceles de México (y de América Latina) se le hiciera justicia, lo cual no obsta para afirmar que, en su final, *Presunto culpable* combine las artes de la ficción dramática con las virtudes del documental de propaganda: es la eficacia de la estructura melodramática. La verdad de lo ocurrido con Antonio y el anhelo masivo de que algo cambie para bien en México, se anudan al final de la cinta en el veredicto exculpatório de la corte de apelación.

El montaje y los símbolos. Sobre la estructura dramática mencionada y su probado efecto, los editores montaron soluciones propiamente cinematográficas cuya finalidad abierta es, como en todo melodrama, despertar e intensificar las emociones de los espectadores.

Estaban a su alcance otras, pero eligieron las siguientes: primero, el *símbolo de la libertad*, que construyeron con el vuelo acrobático de Antonio Zúñiga y sus compañeros raperos dentro de la cárcel, en particular los saltos mortales hacia atrás. Los fragmentos de las tomas correspondientes son entreverados mediante edición en varias partes de la película. Al principio significan esperanza (“volar y bailar”, dice Antonio, “es escapar imaginariamente del reclusorio”); en medio de la cinta, recuerdan el ansia de la libertad por alcanzarse, y al final, cuajan con pleno despliegue emocional apenas se conoce el veredicto exculpatorio de la corte de apelación (“¡Sí se puede!, ¡sí se puede!” grita la minúscula multitud que recibe a Antonio la noche de su liberación fuera del penal en la escena postrera).

Son soluciones narrativas que dependen de soluciones técnicas, como acostar la cámara en el suelo para filmar en contrapicado los saltos mortales de Antonio Zúñiga. En la mayoría se ofrece el contexto (Antonio y otros compañeros presidiarios forman un grupo de raperos e interpretan las letras que él mismo escribe para contar su historia) y en la última se condensa el símbolo plenamente visual: el vuelo es libertad. Del mismo modo y de manera gradual (exceptuando el plano que abre la cinta), la sucesión de los fragmentos es asimismo una sucesión de contrapicados cada vez más agudos: si en la mayoría vemos los saltos y las dificultades de su ejecución con tomas desde las rodillas y en planos generales, al final es la libertad plena del hombre-águila gracias a que ha desaparecido el suelo del campo visual.

Otra opción elegida por los cineastas fue colocar una secuencia en una parte distinta a la impuesta

por su cronología, yendo en contra de la continuidad temporal que, entre otros principios, cimenta el pretendido “realismo” documental. Así es que Antonio limpia los cristales del cubículo que ocupa en la sala de audiencias con un pedazo de pañuelo desechable; en términos simbólicos, elimina la suciedad pringosa con ese medio tan precario y de uso tan corriente, lo que puede interpretarse en el sentido de una metáfora de la limpieza que él pretende (de su caso judicial) y por la que luchan los Abogados con Cámara (del sistema de justicia entero), a la vez que sinécdoque del hombre limpio que es a pesar de los medios que tiene a su alcance (algo así como la piedra de David). Dicho fragmento corresponde con probabilidad al inicio de la secuencia dedicada a los careos con el comandante y el testigo, antes de que hubieran llegado el juez, la agente del Ministerio Público y demás (sólo se ve en la sala al ayudante del penalista), pero se la pone al final con el propósito de originar esos significados.

En *Presunto culpable* se explotan otros recursos cinematográficos destinados a intensificar las emociones que, de tan habituales, se dan por descontado. Abundan los primeros planos conseguidos con *zoom* (dado que les estuvo prohibido a los camarógrafos poner la cámara dentro del recinto judicial, lo que confirma nuestro argumento: la utilización de los primeros planos para poner cara a cara a actores naturales y espectadores, al igual que si fueran conocidos en una reunión –los hermanos o los enemigos de Alfred Hitchcock–). Asimismo, la melancólica música programática de piano y chelo con que se inicia la película y que comenta en otras partes los amargos sucesos de su

encierro, nos predisponen a la empatía con su dolor, a la compasión.

Un problema planteado por el uso de los mencionados recursos en el cine documental es la integración de los personajes a su contexto social (las regularidades de su comportamiento, su interacción ajustada a costumbres y normas, las instituciones sociales que crean o mantienen gracias a ello). En la cinta se nos habla con holgura del excreable funcionamiento del sistema de justicia mexicano y se fija la atención en el método de los expedientes escritos hasta hace poco con máquina de escribir mecánica y con letras mayúsculas para disimular las faltas de ortografía (en *El túnel*, obra previa de los Abogados con Cámara, el desaparecido escritor mexicano Germán Dehesa, a quien se filma en entrevista, remonta el uso de los expedientes a los días de Felipe II, el llamado “Príncipe papelero” por tal motivo). También se menciona el sistema de cuotas de detenciones a que someten sus superiores a los policías judiciales. Son sistemas creados por el conjunto de los agentes sociales que, como diría Marx al hablar del “fetichismo” de la mercancía, se vuelven contra sus creadores.

Sin embargo, a pesar de esas indicaciones sociológicas o politológicas, la intensidad dramática que cobra el relato de las acciones de los personajes/actores naturales (judiciales, jueces, “ministerios públicos” o “MPs” como les llaman popularmente a los oficinistas judiciales, testigos todos, en pugna con el falso culpable) puede estorbar la determinación de las relaciones causales. Reconocer dichas relaciones allana el camino hacia el (imposible) realismo documental, que descansa básicamente en mecanismos cognitivos. Es necesario, en efecto, establecer diáfananamente la *formación de los papeles por los sistemas*, su interrelación

con las personas que quedan atrapadas en sus redes (porque judiciales, testigos, MPs “son los que son” luego de un largo entrenamiento y profesionalización, pero cumplen cotidianamente otros papeles y pueden vivir otras circunstancias en que saquen “otros yoes” que los reivindiquen como agentes morales). No es que rechazemos la responsabilidad personal de los agentes cuando actúan en grupo y son más o menos conscientes de sus faltas (el gran problema que enfrenta la explicación situacionista, de la “banalidad del mal” elaborada por Hanna Arendt cuando escribió acerca del juicio a Adolf Eichman en Jerusalén, ARENDT, 1999), sino que nos parece por lo menos cojo el argumento de que no tenían otra opción cuando sintieron que alcanzaban el punto de no retorno. (Como indica en un contexto distinto David Turner, hace falta incorporar a las ciencias sociales metodologías con que modelar la *decisión de las personas*. No todas las personas son libres, pero lo son en la medida en que deciden, y para decidir el medio en que se desenvuelven debe brindarles opciones efectivas. La libertad es una quimera sin esas opciones. Turner propone acudir a la teoría de juegos para modelar la decisión. Rechaza al mismo tiempo la simple correlación estadística con que se ha pretendido vincular causas a efectos, por mucho que se considere la “multicausalidad”: TURNER, 2015: 81-100.)

Por otro lado, el uso de chivos expiatorios puede explicar la *necesidad* de inocentes en las cárceles. Es otro posible mecanismo puesto en marcha. La detención de Antonio Zúñiga, tal cual sugieren Hernández y Smith, no pertenece a la “metafísica kafiiana” a que remitimos sin reflexionar esas anomalías. Responde al funcionamiento de una maquinaria social que exige la fabricación de falsos culpables –por cada criminal que produce ganancias en la calle, hay un inocente

encarcelado—, con la consecuencia de que, como sucede actualmente en las cárceles latinoamericanas, el aumento de la criminalidad tiende a demoler la propia maquinaria. Es un problema de sobrecalentamiento de las instituciones, de las estructuras, del sistema.

El imposible objetivismo de la cámara

Cuando se discute el problema de las fronteras que comparte el género documental con otros géneros, suele remitirse al mito de la *objetividad connatural a la cámara*. Se supone que es un aparato milagroso que reproduce la realidad sin alterarla. Sigue, entre otras, la réplica de la supuesta documentalidad de *La llegada del tren* de los hermanos Lumière, película primera. Se supone que los hermanos simplemente dejaron correr el carrete con la cámara tomavistas que habían plantado en el andén. Entonces se opone el argumento de que encuadraban *no el mundo, sino su mundo*, la sociedad pequeño burguesa a la que tanto trabajo les había costado ingresar en calidad de nuevos ricos de Lyon.

Pero no se trata solamente de sectores de la realidad oscurecidos inadvertidamente, sino de la *modificación de la misma realidad* con fines documentalistas. Se trae a cuento, en este punto, entre innumerables cintas, la impresionante *Las Hurdes. Tierra sin pan*, de Luis Buñuel (1932) que, se dice, funda el género documental en España. Lejos de exponer en su pureza la lastimosa realidad de Las Hurdes, Buñuel la manipuló a la medida de sus propósitos de denuncia. Su causa era loable y tuvo resultados políticos positivos (llamó la atención respecto a las condiciones de vida insoportables de esa población que, literalmente, no conocía el pan porque

no lo elaboraba). Ya que los hurdianos, un pueblo aislado entonces en las yermas montañas de esa región de Extremadura, sólo comían carne cuando moría un chivo montañés de manera natural, fabricó la muerte de uno para registrar con la cámara el resultado. Mirada con detenimiento, la secuencia correspondiente revela que una nubecita de polvo se levanta con el balazo al que sigue la caída del animal, lo que origina el enternecedor festín de los hambrientos. Pero si esa escena la logró por acción, la que consiguió Buñuel por omisión tuvo consecuencias éticas: la muerte de una niña famélica a la que en el documental los tábanos le comen la cara. Quizás pudo haberse salvado con la intervención de los cineastas, pero al parecer fue su víctima. Explica Ramón Carmona:

La voz en *off* declara que nada pudo hacerse para salvar a la niña. Tras una inspección, vista como un primer plano de la boca abierta de la niña, la banda sonora informa que murió tres días después. Las consecuencias morales de la secuencia de rodaje son obvias: el equipo de grabación no hizo sino filmar una condición social calamitosa, como si fuera a hacer turismo. Invirtió dinero en cine antes que en bienestar. Más aún, los espectadores se presentan como culpables por ser testigos de lo que debieran haber remediado, no filmado (CARMONA, 2005: 235-6).

Con lo dicho no pretendemos finiquitar la discusión centenaria respecto al objetivismo y el realismo atribuidos al cine documental y al cine en general. Queda la duda, sin embargo, de que tanta tinta derramada sobre el tema haya servido de algo. Es mejor, creemos, acogerse abiertamente al sentido común de la búsqueda de la *verisimilitud* aristo-

télica y no de una supuesta verdad, como declara hacerlo el documentalista mexicano Everardo González:

La certeza de que no existe la objetividad, la libertad de manipular la realidad, de manipular lo que registré, de entender que no hay una búsqueda de la verdad, o de veracidad, sino de verosimilitud. No estoy buscando contar la verdad absoluta, ni adoctrinar, ni aleccionar, para mí primero está la dramaturgia en la cinta, la creación de drama usando los elementos de la realidad. Yo no quiero contar la verdad, ni creo que el formato te la otorgue (FIESCO, 2008: 7).

Creemos asimismo que la actitud más prudente frente a la naturaleza informe y esquiva de los géneros –y del documental en particular– es aceptar la heterogeneidad y la multiplicidad de enfoques interpretativos que puede aplicarse a las películas: *Presunto culpable* es un documental, ciertamente, pero habría que preguntarse *en qué sentido y además de qué otra cosa*.

Otra forma de detención que utilizan Peredo y Federico Dávalos es comparar varias versiones cinematográficas del mismo argumento cinematográfico o cotejar el texto que sirve de base con la cinta que lo transmuta. Ambos profesores, que enseñan temas de historia mundial y de historia del cine mexicano en la FCPYS, buscan que los estudiantes se pregunten cómo se forma la "verdad" histórica y determinen los criterios que sirven para encontrarla, aunque repetimos el tópico de que la verdad es un constructo.

Fragmentación. Con la palabra francesa "*découpage*" ("recorte", que derivó en "guión técnico"), se nombra corrientemente el procedimiento de fragmentar la cinta, paso obligado para sentar un marco común de análisis lo más objetivo y confiable destinado a la interpretación. Puesto que, como espectadores, nos sentimos autorizados para proponer nuestra interpretación (nos asiste un auténtico "derecho humano a la interpretación", dado que las cintas no tienen un significado único y predeterminado), las interpretaciones pueden ser tan innumerables como las producciones. Por ello es imprescindible ganar en objetividad, disminuir la posibilidad de equívoco, gracias a un mapa mental común donde situar desde escenas o secuencias hasta fotogramas o encuadres.

El *découpage* es difícil de practicar, no obstante que cualquiera cuenta hoy día con un lector de DVDs o incluso con un programa de computadora que hace el corte con precisión (imaginen la lectora o el lector las dificultades del procedimiento en los años 1950, cuando los críticos de cine, que entonces se profesionalizaron sobre todo en Francia, utilizaban la moviola –aparato de visualización semejante al kinetógrafo de Edison–, o tenían que apuntar sus observaciones a vuelapluma, apenas terminaban de ver películas que no sabían si volverían a estar en cartelera o a su disposición).

Cuenta el tiempo de mirar con atención la cinta, de anotar las observaciones a secuencias o fotogramas y localizarlos con exactitud en el mapa correspondiente (por lo que es determinante

cronometrar minutos y segundos en el celuloide o en el contador digital), y luego, ya obtenida la reconstrucción del guión técnico (pues pocos de los elaborados por los cineastas están al alcance del estudioso), hacer comparaciones de toda índole. Siempre y cuando se cumpliera el paso previo del *découpage*, Pierre Sorlin (SORLIN, 1977) recomendaba la comparación entre guiones técnicos, entre series de películas emparentadas por el género o por otros criterios de clasificación, entre interpretaciones de las cintas y hechos sociales y políticos. En este sentido la fragmentación es ardua, pero necesaria si se aspira a emprender el análisis con mayor rigor y objetividad.

Siendo el uso del cine en el aula algo aunque complementario, distinto a la investigación, no siempre se dispone de interés o tiempo para ensayar el *découpage* o inducir a hacerlo a los alumnos, al menos para tener un ejemplo de esa clase de análisis. Por nuestro lado hemos recurrido a lo más simple: fragmentar películas de la época silente. Se prestan de manera especial para ello, por lo menos en nuestra experiencia, las que David Wark Griffith rodó entre 1908 y 1912 para la Mutoscope & Biograph Co. Fue el periodo en el que el maestro de maestros ensayó, inventó y perfeccionó las técnicas y prácticas cinematográficas que cimentarían más tarde el mencionado cine clásico hollywoodiense.

Recalcamos que nuestra intención no es que la fragmentación se practique con cada película exhibida en clase. Se trata de un ejercicio pedagógico, puramente demostrativo, recomendable en el camino de enseñar a mirar el cine desde el artefacto y los procesos de trabajo que lo sostienen. Dicho ejercicio tiene las siguientes ventajas: 1) dado el promedio de dos horas de duración de las cintas actuales, se tiene con él un ejemplo simplificado al máximo que se puede ajustar fácilmente al horario de clase, pues dichas cintas duran alrededor de 10 minutos; 2) se satisface la necesidad de mirar cortometrajes en vista de la competencia que representa hoy en día la extendida visualización de los videos informativos y documentales, que duran en promedio media hora (pregunte el

docente a sus alumnos cuántos videos ven a la semana, pregúnteselo a sí mismo); 3) se tiene en el internet prácticamente toda la producción para la Mutoscope Et Biograph Co. (y, de ser el caso, la de los directores del periodo silente inicial, de las fulminantes "vistas", de lo que damos referencias en la bibliografía), y 4) se trata de la producción más interesante y rica en experimentos de técnica narrativa y propiamente cinematográfica de Griffith. En otras palabras: pensamos que quien mira con atención dicha producción, gana mucho en conocimiento del artefacto. (Según nosotros, el mejor estudio de la producción de Griffith a que nos referimos es GUNNING, 1994.)

De las cerca de 490 cintas que se calcula produjo Griffith en dicho periodo (MARZAL, 1998: 215-55), recomendamos una que nos ha resultado adecuada para fines didácticos en ciencias sociales, y en ciencia política en particular: *A Corner in Wheat*. El título puede verse al español por "Arrinconar el mercado del trigo", siendo "arrinconar" un término de las transacciones bursátiles que significa ganar la mayor porción del mercado de un producto y la posibilidad de manipular su precio.

EJEMPLO DE DÉCOUPAGE: *A CORNER IN WHEAT*⁶

Según nosotros, *A Corner in Wheat* (Griffith, 1909) es la primera película que trata explícitamente el problema del poderoso abusivo (BARRAZA, 2012). Esa razón sería suficiente para sugerirla en el contexto de este escrito, pero tiene además *cualidades formales* que la hacen ideal para conocer el artefacto: 1) está compuesta por “cuadros”, suerte de tecnicismo propio del cine primero, pues la subdivisión de las cintas se hacía de acuerdo con tomas que entonces significaban un carrete de película y la cámara en posición estática de frente al escenario, como mencionamos; 2) muestra el funcionamiento del aparato en una forma simplificada, tal cual funcionan los modelos científicos (los tipos ideales weberianos, los juegos de la teoría de juegos, los mapas mentales); 3) es cine silente, lo que obliga a mirar con atención los desplazamientos de los cuerpos y el lenguaje corporal, que responden a indicaciones precisas de Griffith con el fin de que su significación fuera lo menos ambigua y universal (por supuesto, “universal” para su época: hay ademanes y gesticulaciones cuyo significado original es imposible de recuperar); y 4) facilita la comparación entre las fases históricas de la *evolución del medio*, ya que se trata de auténtica evolución en el sentido de que dichas fórmulas técnicas son especies de prototipos que le han servido para adaptarse a determinados nichos artísticos y comerciales, y han cambiado incluso de función cuando se adaptan a otros (el acento evolutivo, aunque sin mencionar nunca la palabra “evolución”, lo pone Mark Cousins con la idea de

⁶ En la presente sección adaptamos parcialmente lo trabajado en BARRAZA, 2015.

“esquema más variación”, nada distinta de la darwiniana de “variación y selección”: COUSINS: 12-14. Cousins se inspira en Gombrich, de cuyas intuiciones mucho hay que hablar).

A Corner in Wheat puede verse con facilidad en el sitio de internet: <http://www.youtube.com/watch?v=PSF7p_DAAxw>

Tómense alumnos y docentes los 14:15 minutos que lleva mirarla y después concédannos algunos minutos más para comparar lo que haya observado con los resultados de la fragmentación que nosotros mismos realizamos. Mediante ese sencillo ejercicio nos interesa enfrentar el problema de hablar de las imágenes usando palabras. Ya advertimos la importancia de tener el *mismo referente* a la vista para conseguirlo.

CUADRO SINÓPTICO 1

CUADROS DE <i>A CORNER IN WHEAT</i> (1909)	
Partes	Cuadros
Título	"Corner in Wheat"
PRÓLOGO	1. EXTERIOR (de una granja. Al fondo a la izquierda, un granero; a su lado, una loma. Se distingue una carreta. A la derecha, el frente de una choza enmarca el plano.) Un granjero pasa entre sus manos una y otra vez la semilla que encuentra en su talega. A sus lados, LO MIRAN CABIZBAJAS su mujer y su hija. Atrás de este grupo, un viejo sentado sobre un barril. Señalando las semillas, algo les dice el padre a su mujer y a su hija mientras también las SEÑALA CON EL ÍNDICE, primero a una y luego a la otra. Se cuelga la talega al hombro. SUS MOVIMIENTOS SON LENTOS Y PESAROSOS. Con un MOVIMIENTO DE LA CABEZA llama al viejo. El viejo, quien carga una talega igual, se levanta y parte con él. (<i>Padre, madre e hija están tomados en plano americano. El movimiento del viejo desde atrás y su salida junto con el padre por el lado izquierdo de la cámara, que permanece fija, dan la sensación de profundidad y espacio al mismo tiempo que abren el espacio en off hacia el campo correspondiente al Cuadro 2.</i>)
PRÓLOGO	2. EXTERIOR (de un campo labrantío. Surcos y linderos sembrados con algunos árboles que forman una fila que corre hacia el horizonte). Desde el fondo, con MOVIMIENTOS RÍTMICOS, camina el padre seguido por el viejo. Riegan la semilla en los surcos abiertos. Los sigue la rastra tirada por dos caballos y manejada por otro hombre. Al llegar al primer plano, padre y viejo dan vuelta de regreso (<i>salen del plano por el lado izquierdo de la cámara y abren el espacio en off, como en 1</i>). La rastra también da vuelta hacia el campo al campo (pero frente a la cámara).

<p align="center">CUADRO SINÓPTICO 1 CUADROS DE A CORNER IN WHEAT (1909) CONTINUACIÓN</p>	
<i>Partes</i>	<i>Cuadros</i>
Intertítulo	<p>"El Rey del Trigo. Maquinando el gran arrinconamiento." <i>(The Wheat King. Engineering the Great Corner)</i></p>
ELEVACIÓN	<p>3. INTERIOR (de la oficina del Rey del Trigo. Un escritorio a la izquierda y una puerta al fondo a la derecha.) El Rey del Trigo sentado al escritorio. Fuma y hace cálculos. A su lado cuatro de sus empleados esperan sus órdenes libreta y pluma en mano (un hombre, visto de espaldas, guarda la puerta del fondo y nunca vuelve el cuerpo hacia la cámara; en realidad es un monigote). Uno de ellos interrumpe al Rey y éste lo rechaza con un VIOLENTO MOVIMIENTO DEL BRAZO. Se ve por su SEÑO CONCENTRADO Y SU MIRADA DIRIGIDA AL INFINITO que piensa intensamente. Se levanta, HACE CUENTAS CON UNA MANO, SE LE ILUMINA EL ROSTRO CON UNA SONRISA Y CON EL BRAZO DERECHO HACE LA SEÑAL ESTEREOTIPADA DE "LO TENGO". SE VUELVE VELOZMENTE HACIA SUS EMPLEADOS y les dicta órdenes. Uno tras otro le consultan algo y anotan su respuesta en sus libretas. El Rey y sus empleados salen por la puerta del fondo. <i>(Tomados en plano americano, son claramente distinguibles los rostros de los actores, en particular de quien interpreta al Rey del Trigo. Nótese que la persona más alta de todos los presentes es el Rey y que su vestimenta y lenguaje corporal revelan que es el que manda.)</i></p>
Intertítulo	<p>"En el foso del trigo. La última trillada." <i>(In the Wheat Pit. The Final Threshing)</i></p>
ELEVACIÓN	<p>4. INTERIOR (del recinto de una bolsa de valores constituido por una especie de gradas semicirculares). Ocupando los niveles de las gradas, una veintena de corredores apuestan acciones. Todos llevan papeles en las manos, AGITAN LOS BRAZOS y PARLOTEAN. Desde el fondo y desde arriba, entre la multitud, aparece el Rey del Trigo. Se impone una tensa calma mientras que desciende las gradas hasta el frente. Hace su oferta. Sigue el ajetreo. Un viejo corredor que se ha mantenido en el lado derecho del frente y a quien por la agitación de la puja se le ha salido el cuello duro de lugar, cae de bruces luego de que el Rey rechaza su solicitud y lo empuja a un lado. Otros lo levantan y lo sacan del recinto.</p>

<p align="center">CUADRO SINÓPTICO 1 CUADROS DE <i>A CORNER IN WHEAT</i> (1909) CONTINUACIÓN</p>	
<i>Partes</i>	<i>Cuadros</i>
Intertítulo	<p align="center">"Su respuesta a los ruegos del hombre arruinado: 'Tómalo del foso donde lo tengo." <i>(His Answer to the Ruined Man's Plea: 'Get in the Pit where I Got it)</i></p>
AUGE	<p>5. INTERIOR (de la oficina del Rey del Trigo). Dos empleados esperan. Llega el Rey y lo felicitan efusivamente. Llegan los otros dos empleados y lo felicitan de igual manera. Entra el viejo corredor de la bolsa e intenta que el Rey recapacite su decisión. Usa el ÍNDICE DERECHO PARA SEÑALAR ALGO FUERA DE CUADRO, quizás lo acontecido en la bolsa. El Rey lo toma de la solapa con la mano izquierda, lo AMENAZA CON SU ÍNDICE DERECHO y supuestamente le suelta la frase sardónica del intertítulo. El viejo sale con grandes aspavientos. Está desesperado. Siguen las felicitaciones de los empleados.</p>
Intertítulo	<p align="center">"El oro del trigo." <i>(The Gold of the Wheat)</i></p>
AUGE	<p>6. INTERIOR (de un comedor. A la izquierda y vista desde la cabecera, una mesa adornada profusamente con flores [<i>tomada de manera que se vea por encima y con perspectiva, se extiende a lo largo, ayudando a dar la sensación de profundidad a todo el plano</i>]. Una puerta al fondo a la derecha). Un grupo de unas seis mujeres y seis hombres departen alegremente. Todas las mujeres se encuentran sentadas a la mesa, mientras que algunos caballeros permanecen de pie. Están ataviados con elegancia: vestidos de cola y fracs. Varios sirvientes de pie llenan sus copas con vino. Llega el Rey. Al unísono se levantan los que estaban sentados y alzan sus copas efusivamente para brindar con él. El Rey choca la suya con la mujer de mayor edad.</p>

CUADRO SINÓPTICO 1 CUADROS DE A CORNER IN WHEAT (1909) CONTINUACIÓN	
<i>Partes</i>	<i>Cuadros</i>
	"La paja [o cizaña] del trigo" <i>(The Chaff of the Wheat)</i>
AUGE	7. INTERIOR (de una panadería. Una mesa con pan al frente, donde atiende el panadero; otra al fondo, donde atiende una mujer. Es- tantes con pan al lado izquierdo y al fondo. Una puerta al fondo a la derecha). Entra un cliente y el panadero le entrega una hogaza en una bolsa. Al pagarle, el panadero le indica que el precio ha subido y le muestra un cartel donde se dice: "Debido al aumento en el precio de la harina, la habitual hogaza de 5 centavos cuesta 10 centavos". El cliente paga. Llega una cliente y se repite la historia. Otra cliente más, visiblemente delgada, acompañada de una niña, no puede pagar. Devuelve el pan que el panadero ya le había dado. Confundida, y LLEVÁNDOSE LA MANO A LA BOCA EN SEÑAL DE AFLICCIÓN sale con su hija. Al fondo, prendido sobre la pared, un cartel que dice: "No nos culpe del aumento en el trigo. No somos responsables."
AUGE	8. INTERIOR (del comedor de 6). Sigue el festejo. El Rey del Trigo, sentado a la mesa y al frente, toma de su copa y fuma un puro.
AUGE	9. INTERIOR (de la panadería de 7). Una larga fila de hombres y mujeres CABIZBAJOS frente al panadero. Todos permanecen quietos (es un cuadro vivo, un <i>tableau vivant</i>).
AUGE	10. INTERIOR (del comedor de 6). El Rey del Trigo, de pie, habla con unas jovencitas que lo inquietan por algo. El rey ASIENTE CON LA CABEZA y les INDICA CON LA MANO la puerta de salida del fondo. Todos los presentes salen del comedor.

<p align="center">CUADRO SINÓPTICO 1 CUADROS DE <i>A CORNER IN WHEAT</i> (1909) CONTINUACIÓN</p>	
<i>Partes</i>	<i>Cuadros</i>
AUGE	11. INTERIOR (de la granja de 1). Sentada a la puerta de la choza junto a su hija, la madre ve venir a lo lejos al padre y al viejo, quienes se acercan fuera de cuadro por la izquierda. Con el ÍNDICE DERECHO , la madre le señala a su hija su avistamiento. Ambos hombres entran a cuadro, CABIZBAJOS . Se da un diálogo de señales entre la madre y el padre: la primera se levanta abruptamente de su asiento y le MUESTRA LAS PALMAS DE LAS MANOS ABIERTAS , a lo que el segundo responde con el mismo gesto: saca las manos de los bolsillos y se las MUESTRA VACÍAS . Ella MUEVE LA CABEZA y él repite el gesto. Él vuelve el cuerpo hacia la izquierda y mete las manos a los bolsillos. La mujer hace lo mismo y BAJA LA CABEZA completamente vencida sobre el pecho. Ambos se mantienen en la misma posición por varios segundos. Por su parte, el viejo camina hacia la casa y se recarga en SEÑAL DE ABATIMIENTO sobre el umbral de la puerta.
Intertítulo	<p>"Los altos precios acaban con las existencias de pan." <i>(The High Price Cuts Down the Bread Fund)</i></p>
AUGE	12. INTERIOR (de la panadería de 7). El panadero reparte el pan que le queda a los clientes, todos hombres, del Cuadro 9. La fila avanza, pero el pan sólo es suficiente para la mitad de ellos. Ante el ruego del primer cliente que se queda sin pan, el panadero levanta ambas manos en señal de impotencia. El cliente BAJA Y MUEVE LA CABEZA y sale resignado. El resto también sale.
Intertítulo	<p>"Una visita a los elevadores [de cangilones de grano]." <i>(A Visit to the Elevators)</i></p>
AUGE	13. INTERIOR (de la oficina del Rey del Trigo, la de 3). Nuevo día. Un grupo de seis mujeres visitan al Rey del Trigo y le solicitan algo. Él acepta su solicitud y salen todos por la puerta del fondo.

CUADRO SINÓPTICO 1 CUADROS DE A CORNER IN WHEAT (1909) CONTINUACIÓN	
<i>Partes</i>	<i>Cuadros</i>
AUGE	14. INTERIOR (de los almacenes del grano. Una parte alta donde se abre la trampa del foso, que se encuentra en el piso a la derecha. Sobre la abertura, la tolva por donde se vierte el grano al foso y que se supone es alimentada por los elevadores de cangilones desde el exterior del recinto. Una escalera a la izquierda). Un empleado mira con atención hacia el foso. Llega otro por la escalera y le pide al anterior que se retire. Detrás de él, sube el Rey del Trigo seguido por las mujeres del Cuadro 13. El primer empleado, que no se ha ido, les advierte a las mujeres MOVIENDO LOS BRAZOS EN SEÑAL DE ALARMA que se alejen del foso. El segundo empleado hace lo mismo.
AUGE	15. INTERIOR (del foso del grano). Se ve cómo se llena el foso con un chorro de grano que cae por el hueco de la trampa.
AUGE	16. INTERIOR (de los almacenes del grano, el de 14). El segundo empleado del Cuadro 14 impide que las mujeres se acerquen al foso y las conduce a otra parte del recinto. El Rey del Trigo permanece en el mismo sitio. Un empleado sube rápidamente por las escaleras y le hace leer un telegrama.
AUGE	17. FOTO FIJA (del telegrama). "Señor W. J. Hammond. Estimado señor: tiene usted el control de todo el mercado mundial del grano. Ayer sumó 4,000,000 de dólares a su fortuna. H. J. Martin, contador."
CAÍDA	18. INTERIOR (de los almacenes del grano, el de 14). El Rey del Trigo sonríe con gusto y GOLPEA EL TELEGRAMA VARIAS VECES con el dorso de la mano enguantada en un gesto de triunfo. Se encuentra muy cerca de la trampa del foso. Dos mujeres lo esperan. Él les indica que se vayan. Le pide lo mismo al empleado del telegrama, quien baja por las escaleras. Una vez solo, el Rey ALZA LOS BRAZOS , casi baila arrebatado de gozo por su victoria, da un paso en falso y cae al foso.
CAÍDA	19. INTERIOR (del foso del grano, el de 15). El Rey del Trigo queda bajo el chorro del grano, que lo cubre sin que pueda evitarlo.

EL CINE COMO RECURSO DIDÁCTICO EN CIENCIAS SOCIALES
REFLEXIONES, PROPUESTAS, EJEMPLOS

CUADRO SINÓPTICO 1 CUADROS DE <i>A CORNER IN WHEAT</i> (1909) CONTINUACIÓN	
<i>Partes</i>	<i>Cuadros</i>
¿EPÍLOGO?	20. INTERIOR (de la panadería, el de 7). Un policía se pasea macana en mano frente al panadero. Algo acuerdan entre los dos. Un grupo de clientes aparece y protesta contra la falta de pan. El panadero llama al policía, quien vuelve y blande su macana en el aire. Golpea con ella a uno de los clientes y lo derriba en el suelo. Aparece otro policía que refuerza al primero.
CAÍDA	21. INTERIOR (de los almacenes del grano, el de 14). El primer empleado del Cuadro 14 regresa con las mujeres y les pide de nuevo que no se acerquen al foso. Aparentemente, buscan al Rey del Trigo. El grupo de visitantes baja por la escalera.
CAÍDA	22. INTERIOR (de la oficina del Rey del Trigo, el de 3). El grupo de visitantes vuelve. Al no encontrar al Rey sale de la oficina.
CAÍDA	23. INTERIOR (del foso del grano, el de 15). El chorro del grano sigue cayendo sobre el Rey del Trigo. Ya sepultado y como pidiendo auxilio, mueve los dedos de una de sus manos enguantadas que sobresale del montón de trigo.
CAÍDA	24. INTERIOR (de los almacenes del grano, el de 14). Los empleados del Cuadro 14 llegan seguidos por el grupo de mujeres y hombres. De nuevo los empleados les advierten del peligro de caer al foso y el grupo baja por las escaleras.
CAÍDA	25. INTERIOR (de la oficina del Rey del Trigo, el de 3). Dos mujeres y hombre del grupo de visitantes entra de nuevo en busca del Rey y preguntan por él a dos empleados. Salen todos.
CAÍDA	26. INTERIOR (de los almacenes del grano, el de 14). Validos de cuerdas, los empleados del Cuadro 14 sacan del foso el cadáver del Rey del Trigo. Parte del grupo de visitantes sube por la escalera y se encuentran con la escena. Hombres y mujeres quedan consternados ante el cadáver. Una de las mujeres se arrodilla y lo abraza.

CUADRO SINÓPTICO 1 CUADROS DE A CORNER IN WHEAT (1909) CONTINUACIÓN	
<i>Partes</i>	<i>Cuadros</i>
¿EPÍLOGO?	27. EXTERIOR (del campo labrantío de 2). El padre granjero camina solo hacia la cámara mientras que riega la simiente. Se detiene (en plano americano). Está cansado y cabizbajo. Sin entusiasmo, vuelve sobre sus pasos (<i>lenta disolvencia en negro</i>).
CLAUSURA	Anagrama de las letras AB, de la Biograph Company.

Invitamos al docente a practicar su propia descripción e incitar a sus alumnos a hacer la suya. Cada uno tiene el derecho, digamos, de aguzar la mirada y dejar al cerebro realizar las relaciones conceptuales que le parezcan o que pueda hacer según la información de que disponga. Sugerimos no perder, sino acentuar, el *aspecto lúdico* del ejercicio (que puede repetirse con imágenes de muy diversa índole, como el *Guernica* de Picasso, que utilizan los profesores Rosa María Lince y Fernando Ayala Blanco en la FCPys), y que se asemeja a cualquier apuesta por conseguir la mejor descripción. La nuestra es sólo una lectura del texto en imágenes propuesto, y resulta farragosa quizás sin remedio en la medida en que pretendemos no perder detalles que consideramos significativos, lo que apenas logramos dada la naturaleza del propósito: convertir las imágenes en palabras.

Tenemos 27 cuadros sin contar el título y el anagrama del cierre, que aunque posiblemente significativos son externos a la ficción, a la "diégesis", que es lo que nos interesa aquí. En nuestra descripción hacemos el esfuerzo por enumerar las *acciones de los personajes*, evitando hasta donde es posible calificarlas o interpretarlas con base en sus rasgos de personalidad, en sus motivaciones o en juicios de valor externos a dichas acciones. Haberlo hecho así habría supuesto contar la historia a partir de sus moralejas, lo que disminuye la posibilidad de observar la vista con mayor objetividad.

En el resumen de la descripción usamos paréntesis y cursivas para destacar las técnicas de filmación empleadas de manera sistemática, aunque no necesariamente inventadas por Griffith. Aparece en mayúsculas la mención a las expresiones corporales que nos parecieron relevantes en un momento de la actuación cinematográfica en que el actor debía comunicarse mediante gestos, señales, ademanes que acentuaba visualmente. Hoy nos parecen exagerados al igual que el maquillaje blanco con que se embadurnaban la cara. Para lo primero, ténganse en cuenta la carencia de sonido, y para lo segundo, la débil iluminación de ese cine. De la necesidad hicieron virtud algunos teóricos de la expresión corporal que influyeron en la formación de los actores que transitaron del teatro al cine en los años 1910 y 1920 (véase *STERLING/DELSARTE* y *NACACHE*, 2006), historia que, hasta donde hemos averiguado, espera ser contada con detalle.

Anotaciones destinadas a una interpretación

Siendo una historia basada en un protagonista –el poderoso abusivo–, y en grupos de personajes secundarios –las víctimas de su abuso–, el problema que se le presentó a Griffith fue hacer claramente distinguibles las partes en conflicto así como el conflicto en sí mismo. Para resolverlo, según nosotros, utilizó técnicas como las siguientes:

Alineamiento del espectador con el protagonista. Especialmente en el cine antiguo es un procedimiento de carácter pictórico y teatral al mismo tiempo. En cada cuadro de la vista en cuestión, las pinturas de los entretelones o la disposición de los elementos de las locaciones proporcionan la sensación de profundidad gracias al recurso a la *perspectiva*, técnica adaptada de la pintura al teatro y luego al cine. Sobre esa base, el cine primerizo compuso sus grupos de personas según diversos planos, de suerte que unos sirvieran para distinguir el anterior y otros los posteriores. Con esos medios se fija visualmente la atención de los espectadores

en los personajes de mayor jerarquía, los cuales siempre aparecen centrados y en el plano anterior. Un ejemplo es el Cuadro 1, donde el padre, la madre y la hija forman éste, mientras que la figura del viejo, sentado y recostado contra la pared de la casa en el lado derecho, demarca el plano posterior. Aquí el padre resulta el personaje de mayor jerarquía.

Se ha dicho que en el caso de sus campesinos Griffith debe mucho al pintor Jean François Millet. El historiador Tom Gunning encontró que el *Biograph Bulletin*, folletín de publicidad de la *Biograph*, decía del último cuadro (el 27), en la que el solitario padre esparce el grano, que era "una reproducción animada de la obra maestra de Jean François [sic] Millet 'El sembrador'" (GUNNING, 1994: 249). En lo que quizás no se ha insistido lo suficiente es en la aportación específica del cineasta Griffith: la creación de una *geografía imaginaria*, en el sentido de que la imagina el espectador guiado por los indicios que le proporciona el cineasta, elaborada mediante el movimiento de las figuras y su circulación delante y detrás de la cámara. En virtud del desplazamiento de los personajes/actores dentro de esa geografía es que en los cuadros dedicados a los campesinos no sólo se destaca el padre respecto al resto, sino que es él quien inicia y dirige las acciones y a quien los dirigidos responden, lo que confirma su protagonismo.

¿Cómo crea Griffith dicha geografía? El Cuadro 2 es elocuente al respecto. El padre y el viejo caminan desde el fondo del campo hasta llegar a donde se encuentra la cámara, la rodean por atrás y salen a un lado de la misma. Abren así un "espacio en *off*" (término de Noël Burch que equivale al sonido en *off*, el cual emana desde algún lugar fuera de los planos: BURCH, 1998). Con su movimiento más allá del espacio visible del cuadro, el campo se dilata en la mente del espectador y espectadora, y por el movimiento y la dirección que le imprimen las figuras, genera la geografía que nos permite situar cada cuadro como si fuera una detención voluntaria en sitios significativos. En otras palabras, la geografía imaginaria se configura por un *itinerario*, la conjunción de tiempo y espacio; es también una

geografía social. Por caso, si la salida en *off* del padre y el viejo en el Cuadro 1 nos indica que el campo labrantío queda en algún lugar frente a la choza de donde parten, en el Cuadro 11, cuando la madre ve venir al padre y al viejo desde más o menos la misma dirección, sabemos que llegan de un lugar cercano al mismo y que regresan después de la jornada de trabajo. Lo sabemos no solamente por la expectación que la madre manifiesta al levantarse de su asiento y señalar a los hombres con el índice para comunicárselo a la pequeña, sino porque su mirada apunta un poco más arriba, quizás al camino que conduce a la casa y pasa a un lado de ese campo. También sabemos que si en el Cuadro 1 era de mañana, en el 11 es de tarde, aunque no podamos determinar la hora precisa en ningún caso. Es evidente que, de acuerdo con su geografía imaginaria, Griffith dirigió dichos movimientos corporales, que sin duda se tomaron de manera independiente en un plano aislado.

Además del movimiento de las personas, Griffith utilizaba las relaciones personales, las expresiones corporales y las acciones para remarcar las jerarquías y protagonismos (otra virtud de la simplicidad del cine inicial: el cine sonoro, con la atención que exige prestar a los parlamentos de los actores, la música y los ruidos, nos dificulta advertir con tanta claridad dichos aspectos).

Un ejemplo de centralización que conduce al alineamiento es el Cuadro 4. Entre el abigarrado, febril y bullicioso conjunto de los corredores de bolsa surge el Rey, quien desciende de la parte alta de las gradas hacia el frente y cuyo cuerpo, pese a la agitación de todo mundo, se distingue por las miradas y las actitudes de curiosidad y servilismo que los circunstantes le dedican. La importancia que se le concede se remacha con recursos dramáticos y argumentales: una vez en el frente, el Rey menosprecia y rechaza al viejo corredor que se derrumba ante el anuncio del movimiento financiero que acaba de anunciar (es el mismo viejo del Cuadro 5 que llega al despacho del Rey a suplicarle, inútilmente, que recapite). Súmese, para colmo, que los dos colegas corredores de bolsa que le prestan auxilio lo hacen más por evitar su desfiguro

y por desalojarlo del recinto, que por una genuina preocupación por su estado de salud.

El alineamiento es pues el manejo de nuestra mirada mediante las técnicas cinematográficas con respecto a las relaciones sociales de los personajes (tomamos la categoría de Murray Smith: SMITH, 1995). Las imágenes la manipulan desde la pantalla; desde fuera de la sala nuestra experiencia vital, las situaciones de la vida cotidiana una y otra vez repetidas, codificadas y esquematizadas, las complementan y permiten su comprensión inmediata. Con ese fundamento, Griffith y el cine en general nos enseña que el poder es ante todo una *relación social asimétrica* entre las personas: de un lado gestos de desprecio y suficiencia del poderoso, y las acciones a que responden dichos gestos; de otro, gestos de humillación y servilismo de sus subordinados, y las acciones respectivas. Asimismo las *posiciones de arriba y abajo*, los movimientos de elevación y descenso, los volúmenes grandes y pequeños son la materia prima de un medio eminentemente visual que se ponen al servicio de dicha asimetría. Si hubiera que formular un concepto operativo de poder social en el ámbito del cine, propondríamos abrazar con él relaciones sociales, lenguaje corporal, escenarios característicos, situaciones sociales, volúmenes físicos, y posiciones espaciales y puntos de vista asimétricos.

Comparación y contraste mediante el montaje alternado. El segundo recurso puesto en obra por Griffith en *A Corner in Wheat* con el fin de destacar la figura del poderoso y sus acciones es el montaje alternado, que facilita el contraste entre planos o entre "cuadros". Es un recurso de naturaleza plenamente cinematográfica que se emplea a lo largo de la vista, pero que adquiere características especiales en el momento en que los cuadros contrastados se suceden uno tras otro sin la interrupción de los intertítulos. En el cuadro sinóptico sombreamos las secciones correspondientes.

Entre otros Sergei Eisenstein apunta que el origen del montaje alternado está en las persecuciones que, para contarse visualmente, exigían relatar lo que le ocurría a la parte perseguida y a

la persecutora de manera consecutiva (EISENSTEIN, 1982: 25). Las primeras representaciones cinematográficas de persecuciones estaban aprisionadas en el espacio escénico que creaba la posición fija de la cámara y el escenario teatral, de forma que los perseguidos y los persecutores debían entrar a cuadro por la izquierda y salir por la derecha o viceversa (BURCH, 1987: 156-57). Es obvio que las persecuciones exigen espacios amplios donde se exhiban las peripecias de los dos grupos. La solución estuvo en filmar aparte a cada uno y, mediante edición, reproducir la continuidad temporal, espacial y causal de la persecución. El espacio se multiplicó así en tomas diferentes, si bien la cámara se mantuvo todavía inmóvil, y se colocó a perseguidos y persecutores en las diversas fases del evento (se generó a su vez la fenomenología cinematográfica en que el espacio y el tiempo reales se condensan y fraccionan, y cuyos fragmentos resultantes se acomodan en el presente, el pasado o el futuro: elipsis, analepsis y prolepsis visuales: GAUDREAU y JOST, 1990: 87-135). Las tijeras, el pegamento, la plancha y la perforadora del montador imprimían velocidad (*ritmo*, vocablo preferido por Eisenstein) a las persecuciones, cuando las tomas se cortaban en tramos cada vez más pequeños. El resultado fue la intensificación de las emociones del espectador de una manera nunca antes experimentada, pues a pocos en la vida, o a nadie, nos está dado atestiguar persecuciones desde puntos de vista que abarquen todo el campo de la acción y donde se acelere el encuentro de las dos partes.

Después de *A Corner in Wheat*, Griffith utilizó las herramientas del montador para mostrar la salvación de último momento, una aplicación lógica del montaje alternado que se popularizó de manera fulgurante. Es elocuente al respecto *The Girl and her Trust*, de 1912 (*THE GIRL*). La historia se desarrolla en el ambiente de los ferrocarriles: dos vagabundos asaltan la oficina de telégrafos donde han descubierto furtivamente que los valores se guardan en una pesada caja de caudales. La telegrafista Grace espera dentro del inmueble el regreso de Jack, empleado de la estación de trenes y

pretendiente suyo quien, lejos de la escena del asalto, desconoce lo que ocurre con su amada. Los ladrones desisten de atacar a la muchacha, pero se llevan la caja de caudales en una vagoneta de balancín. Ella trata de impedirse los con tal vehemencia, que acaba desmayada sobre la vagoneta después de haber sido golpeada. Los bandidos emprenden la fuga sobre las vías. Jack, que vuelve en el momento en que huyen, los avista desde lejos. Detiene la locomotora que ya venía en auxilio de la muchacha, y se suma a la persecución. A partir de ese momento los planos de la locomotora y de la vagoneta, que tienen diversos ángulos (de frente o de costado, llevando la cámara en un automóvil por un camino paralelo a las vías, o puesta sobre ambos vehículos), se alternan y acortan (algunos toman en primeros planos a la muchacha, que ha recobrado el sentido, desesperada), hasta que la locomotora y la vagoneta se encuentran tan próximos que los abarca el mismo plano. Como es de esperar, Jack salva a Grace pistola en mano.

En *A Corner in Wheat* Griffith usa el montaje alternado con la misma finalidad de intensificar las emociones del espectador, pero la función que le da y el ritmo que le proporciona son prácticamente opuestos. Tiene una intención ideológica (de "montaje ideológico", diría Eisenstein): contrastar el abuso del poderoso y las consecuencias sociales de dicho abuso. Es así que carencia y hambre chocan contra abundancia y dispendio. Griffith frena el movimiento a manera de exponer que lo primero es consecuencia de lo segundo, para impulsar al espectador a hacer la conexión mental.

En el Cuadro 9 la detención alcanza el grado de la inmovilidad. Al emplear la técnica del cuadro vivo (*tableau vivant*) el maestro adensa el significado de la carencia de pan y la amenaza del hambre, mientras que exhibe al mismo tiempo la abundancia de la celebración, injuriosa frente al contraste con sus opuestos (Cuadros 8 y 10). Con ese antecedente, resalta los máximos de concentración de la riqueza y poderío (Cuadros 13 a 21) y los máximos de las consecuencias sociales negativas de dicha concentración: carencia, pobreza y represión (Cuadro 22).

En relación a lo dicho, Tom Gunning señala que el montaje alternado de *A Corner in Wheat* es único en la obra de Griffith dedicada a la Biograph. Su peculiaridad consiste en que en las demás vistas el montaje depende de los personajes y sus acciones, mientras que en la del caso es función de las relaciones entre los cuadros. Por ejemplo, en *The Girl and her Trust* el maestro relaciona lo que sucede con los personajes en dos espacios de la oficina de telégrafos: en uno Grace, que acaba de rechazar a su compañero de trabajo y pretendiente cuando le roba un beso, reflexiona en lo sucedido y disfruta a solas el atrevimiento. En la otra habitación, Jack manifiesta su confusión y despecho, ignorante de que Grace vacila entre aceptar o no sus pretensiones. Ni uno ni otro sabe lo que sucede con su compañero, *pero nosotros espectadores y espectadoras sí*, conocimiento que nos permite urdir su historia amorosa y la del resto de los personajes. En cambio, en *Corner in Wheat* el acaparador, los campesinos y el panadero están lejos de relacionarse o conocerse; sólo los vincula los cambios socioeconómicos que se hilvanan por encima de ellos y que siguen la causalidad arrinconamiento-aumento de los precios-hambre-represión: el vínculo es socioeconómico, no personal. Dice Gunning: "En vez de una geografía unificada por el movimiento de los personajes y la interrelación de personajes separados a través de uno que se comunica con todos ellos, vemos una serie de escenas dispares de la vida estadounidense, puestas juntas sólo por su relación económica" (GUNNING, 1994: 244).

Apóstrofe visual. La última técnica empleada por Griffith que deseamos destacar es sutil y se relaciona con la mostración y el conocimiento. En el *apóstrofe visual* el cineasta se dirige en exclusiva al espectador para mostrarle una imagen de lo narrado que los pobladores de la diégesis no pueden ver. Lo llamamos "apóstrofe" pese a que la palabra, como se vio al mencionar el distanciamiento de Brecht, se refiere originalmente a lo que hace un actor cuando detiene el juego escénico y se vuelve hacia el público para comunicarle lo que piensa. En el "apóstrofe visual"

es el cineasta quien interviene pero sin suspender dicho juego. El procedimiento favorece quizás el mayor contacto posible entre la vista y el que la mira, entre la intención del cineasta y la recepción de su mensaje.

Sucede así con los cuadros dedicados al foso de almacenaje y a la caída y muerte del Rey del Trigo dentro del hoyo (15, 18, 19 y 23). Excepto nosotros, los espectadores, y ninguno de los personajes dentro de la diégesis, ni siquiera los más cercanos al Rey, presenciemos el momento en que el sujeto salta de júbilo luego de leer el telegrama que le comunica que ha alcanzado la cúspide de su poderío, resbala y cae (Cuadro 17). (Nótese que el procedimiento implica no sólo que se diluya la separación entre espectadores y actores/personajes, sino que los primeros se conviertan en los segundos). Antes se nos ha indicado con insistencia que el piso alto de los elevadores de cangilones es un lugar peligroso. Con amplios ademanes, los empleados alejan varias veces al grupo de visitantes de la trampa del foso. Aunque la prevención no se haya destinado a nosotros, luego de ver la mano del Rey sobresaliendo de la montaña de trigo que lo sepulta (Cuadro 23) comprendemos a qué se referían.

¿CÓMO FUNCIONA?

En los años 1950 el estudioso y crítico del cine francés André Bazin hizo la pregunta que a la fecha no ha sido respondida cabalmente: "¿Qué es el cine?" (BAZIN: 1967). Se supondría que, salvo quizás por algún improbable Robinson perdido, todo mundo estaría capacitado para contestarla, puesto que todo mundo ve cine. Pero no ha sido así: el cine parece un objeto de conocimiento inconmensurable y rebelde. Contamos, por supuesto, con distintas respuestas, pero queremos enfatizar que el hecho de seguir planteando la denominada "pregunta Bazin" evidencia la complejidad de un fenómeno que, por cotidiano y masivo, se supondría más accesible.

Tener noción de cómo funciona el cine es obligado para responder la cuestión planteada al inicio del presente volumen: ¿qué hacemos exactamente al proyectar una película (una foto fija o la imagen de un cuadro) en el aula? Para comenzar a obtener respuestas citamos en la bibliografía dos obras: la excelente introducción, probada por años en el aula especializada y no especializada, de BORWELL y THOMPSON, 2007, y la muy breve de ELSAESSER y HAGENER, 2010, que explica de manera amena e ingeniosa cómo se está analizando el cine desde las teorías de la percepción y las emociones humanas que han entrado en escena recientemente. Por nuestra parte, al igual que Elsaesser y Hagener, pensamos que resulta útil insistir en el papel de las emociones humanas en la explicación del fenómeno cinematográfico, papel al que hemos aludido de diversas formas. Sirvan para el propósito las

siguientes ideas, que bien haríamos en llamar apuntes, dado que no estamos en condiciones de ofrecer un cuadro más preciso de teorías que se encuentran, además, en estado germinal.

Las emociones básicas y las imágenes. Con la investigación efectuada en los últimos 40 años parece haberse zanjado a favor de los universales humanos la discusión respecto a si las *emociones básicas* son resultado del aprendizaje y la cultura o precisamente universales, producto de la adaptación de la especie humana a sus nichos naturales y a los que ella misma ha creado y transformado. Darwin tenía razón (DARWIN, 1984): el conjunto de reacciones que llamamos alegría, sorpresa, tristeza, ira y miedo (lista que ha aumentado conforme se investiga más) se encuentran en todos los individuos de la especie humana, otra cosa es que las culturas y las características individuales inhiban o modulen su expresión corporal. Quizá la investigación mejor cimentada y que, además, utilizó ampliamente imágenes fijas y en movimiento, sea la de Paul Ekman, cuyo objetivo estuvo claramente delimitado: la *expresión de las emociones básicas mediante el rostro humano*. Pese a que nada en la ciencia es definitivo, no es exagerado decir que Ekman sentó una base empírica y experimental sólida, que convalida teorías bien probadas, como la de la evolución.

Aunque requiere una exposición que puede resultar un tanto extensa, el experimento realizado por Ekman con estudiantes estadounidenses y japoneses al final de los años 1960 ofrece una idea clara de lo que hablamos. El investigador norteamericano lo refiere reiteradamente como una de las pruebas de la universalidad de las emociones básicas. Sus elementos esenciales, entresacados de varias fuentes, son los siguientes:

1. Se eligió a 25 estudiantes de la Universidad de California y a 25 de la Universidad de Waseda, con sede en Tokio, a los que se puso dispositivos de respuesta galvánica de la piel (GSR) para medir el ritmo cardíaco (EKMAN, 1971: 242). Cada uno por separado, los 50 estudiantes vieron filmes "en un cuarto" (EKMAN, 2006: 216). Ekman refiere que eligió a los alumnos de Waseda atraído por

- la "creencia popular en la inescrutabilidad de los japoneses y la dificultad de los occidentales para ver más allá de la supuesta máscara" (EKMAN, 1971: 241). En otras palabras, porque en razón de la dificultad para reconocer las emociones, se obtendría una prueba decisiva. Con el fin de registrar sus reacciones, los 50 sujetos fueron filmados en secreto cuando miraban las películas.
2. Las películas que se proyectaron a los estudiantes fueron de dos clases: de viajes y cintas que "provocaban estrés", estas últimas ya usadas por Richard S. Lazarus, antecesor de Ekman en el mismo tipo de experimentos (EKMAN, 1971: 240). Ekman comenta años más tarde que los filmes estresantes fueron de "cirugía y accidentes" (EKMAN, 2007: 4).
 3. Después de haber visto las películas, los estudiantes de las universidades de California y Waseda fueron entrevistados por una persona de su propia cultura que entró al cuarto de experimentación. Mientras que los interrogaba sobre lo que "habían sentido", se les siguió proyectando material estresante. Al igual que antes, se filmó sus expresiones durante las sesiones de entrevista. Resultó evidente que "En presencia de otra persona, los sujetos japoneses (enmascarando supuestamente expresiones faciales negativas) mostraron más comportamiento facial positivo que los americanos" (EKMAN, 2006: 217). Ekman acuñó la expresión "*reglas de exhibición*" culturales para denominar a las que modifican la expresión de las emociones en el sentido señalado.
 4. Por otro lado, tanto en Japón como en Estados Unidos se formaron por separado cuatro grupos de "observadores" compuestos por 40 personas cada uno (o sea, ocho grupos). A dos de los grupos japoneses se les exhibió un minuto del videotape de la reacción de los estudiantes japoneses y a los otros dos, un minuto de la filmación de la reacción de los estadounidenses. Lo mismo se repitió en el lado norteamericano. Cuando se les pidió a los observadores que dijeran cuál de las dos películas estaban mirando los estudiantes filmados, hubo un acuerdo

- significativo entre ellos (EKMAN, 1971: 242), lo cual resultaba indicativo de que, con independencia de la cultura, los seres humanos reconocemos la expresión de las emociones básicas.
5. En otra fase de los experimentos, se eligieron tres minutos de videotape de los estudiantes japoneses y tres del de los norteamericanos y se analizó sus expresiones mediante la Técnica de Medición de los Afectos Faciales (FAST por sus siglas en inglés). Dicha técnica, ideada por el equipo de Ekman, examina "cada parte de la cara que puede moverse de manera independiente, así como la duración exacta de cada movimiento" (EKMAN, 2006: 216). Aplicar ese procedimiento era importante a la vista de las dos formas de identificar las expresiones faciales de las emociones que se han utilizado regularmente: por un lado, la que se basa en el juicio emitido por un observador respecto a la reacción visible en los rostros de personas, procedimiento iniciado por Darwin. De manera epistolar, Darwin consultó a "misioneros y protectores de aborígenes" respecto a las respuestas emocionales de diversas "razas humanas", pero no contó con la oportunidad de observar por sí mismo esa variedad ni dispuso de una metodología para cernir la información que acumulada (DARWIN, 1984: 47-50). Además de esa clase de observación, Ekman estudió la expresión de las emociones mediante técnicas que registran los movimientos musculares del rostro de manera objetiva, con las que también demostró la sorprendente existencia de "microexpresiones", que pueden durar segundos y son detectables mediante su filmación (Ekman ofrece hoy en día de manera comercial el entrenamiento en el uso de dichas técnicas: EKMAN).

En suma: 1) Con las técnicas disponibles en los 1960 (GSR, visualización controlada de imágenes y FAST), Paul Ekman probó que las emociones humanas básicas son universales; 2) confirmó, en consecuencia, que la totalidad de los seres humanos reconocemos la expresión de dichas emociones sin que haya mediado el aprendizaje o la cultura,

y 3) descubrió que hay un juego entre las emociones básicas al que llamó "reglas de exhibición" impuestas por las culturas, consistentes en que "una expresión facial puede ser usada para cubrir o comentar otra expresión facial" (EKMAN, 2006: 185).

Podría decirse que para Ekman el cine (o, más exactamente, la exhibición de fragmentos de cintas y la filmación de rostros) fue un instrumento accesorio. Habría que pensar, más bien, en que le resultó un recurso de experimentación tan confiable que, hasta donde sabemos, no ha cuestionado nunca su validez (compárese lo expresado por otro pionero del uso de la cámara en la comunicación no verbal: Ray Birdwhistell, quien se reservaba varias objeciones: BIRDWISTELL, 1979: 127-145). Simplemente, las emociones, por lo menos las básicas, se desatan *de forma espontánea* ante las imágenes, si bien habría que explicar con precisión cómo sucede y si dicha clase de expresión se diferencia, y cómo también, de la provocada ante personas en vivo.

Rasgos que tipifican las emociones. Respecto a lo que define una emoción, conviene reproducir aquí lo resumido por Jon Elster, quien es uno de los grandes promotores de la incorporación de las teorías de las emociones en el trabajo de las ciencias sociales:

Antecedentes cognitivos. Las emociones son desencadenadas por creencias, a menudo una nueva que el agente ha adoptado. También pueden tener otras condiciones causales (nos irritamos cuando estamos cansados), pero la presencia de éstas no provocará por sí misma la emoción [...].

Excitación fisiológica. Junto con las emociones se producen cambios en las pulsaciones cardíacas, la conductancia eléctrica de la piel, la temperatura corporal, la presión sanguínea, la respiración y muchas otras variables.

Expresiones fisiológicas. Junto con las emociones aparecen signos observables característicos, como la postura corporal, el timbre de la voz, rubores y enrojecimientos (por la vergüenza, por ejemplo),

sonrisas y dientes exhibidos en son de amenaza, risas y ceños fruncidos, llantos y lamentos y cólera blanca y roja (según se manifiesta en la palidez o en el encendimiento, respectivamente).

Tendencias a la acción. Las emociones se acompañan de tendencias o impulsos a la ejecución de acciones específicas. Aunque estas tendencias pueden no desembocar en una conducta real, son algo más que disposiciones: formas incipientes de comportamiento y no una mera conducta potencial.

Objetos intencionales. A diferencia de otros fenómenos viscerales como el dolor o el hambre, las emociones se refieren a algo. Pueden tener "objetos proposicionales" ("Me indigna que...") o no proposicionales ("Estoy indignado con...").

Valencia. Éste es un término técnico para aludir a la dimensión dolorosa o placentera de las emociones tal como las experimentamos [...] (ELSTER, 2010: 166).

El conocimiento de los rasgos descritos por Elster es intuitivo, pues todas las personas hemos aplicado la introspección cuando deseamos conocer lo que nos pasa, sobre todo cuando nos embargan emociones negativas. Es importante anotar que las técnicas e instrumentos para reconocer los mecanismos emocionales (EKMAN menciona el galvanómetro y su FAST) han observado un desarrollo espectacular, especialmente en el campo de la neurología, lo que ha impulsado el desarrollo de las teorías de las emociones y su aplicación a los fenómenos culturales, entre ellos el cine.

Presagiando una auténtica revolución de paradigmas científicos, Antonio Damasio, neurofisiólogo portugués, tituló uno de sus libros de divulgación más conocido *El error de Descartes* precisamente por la, a su juicio, influencia perniciosa del filósofo francés en la investigación psicológica. Descartes separó la mente y el raciocinio de sus bases cerebrales (al contrario que Spinoza, a quien Damasio consagra

otro libro: DAMASIO, 2003); a asentarlos sobre el cerebro se dirige la neurología actual. El cambio de paradigma tiene consecuencias para las ciencias sociales que apenas vislumbramos.

Célebre e instructiva respecto al asiento cerebral de los fenómenos mentales es la historia de Phineas Gage que abre el volumen de Damasio. Gage fue capataz de una compañía de ferrocarril que tendía líneas ferroviarias en Vermont a mediados del siglo XIX. Por accidente, una barreta le perforó el cráneo y le seccionó la región ventromediana del lóbulo frontal, la cual, explica Damasio, relaciona el sistema límbico que regula las emociones, con la región frontal de la corteza, sede de las funciones racionales. La mutilación no le impidió a Gage seguir viviendo, pero comprometió su capacidad "de planificar para el futuro, de conducirse según las reglas sociales que previamente había aprendido, y de decidir el plan de acción que eventualmente sería más ventajoso para su supervivencia [...]" (DAMASIO, 2009: 54).

Luego de diversos estudios, tanto de cerebros lesionados como normales, y con la aplicación de las técnicas de resonancia magnética que se han vuelto comunes en el campo de la neurología, Damasio llega a la conclusión de que no sólo las emociones son indispensables para el buen desarrollo del raciocinio, sino que el raciocinio surgió evolutivamente de la organización cerebral de las emociones. El mismo camino ha seguido la investigación de distintas ramas de conocimiento relacionadas, incluidas las sociales, práctica de la interdisciplinariedad que ha arrojado múltiples resultados. Ejemplo de dicha práctica lo ofrece el estudio de la vergüenza y otras emociones sociales en un contexto evolutivo y comportamental.

De las emociones básicas a las sociales. Volvamos a Ekman. Según él, la investigación definitiva para establecer el carácter universal de las emociones básicas y el reconocimiento de su expresión, fue la que llevó a cabo en 1967 con los fore, tribu de Nueva Guinea. Los fore vivían en la "Edad de Piedra" y eran el último grupo humano que no había visto imágenes impresas o en movimiento en ese entonces. Su falta de entrenamiento visual explica las dificultades que tuvo EKMAN al presentarles fotografías de norteamericanos caucásicos

y pretender que reconocieran en ellas las emociones básicas. Ante la dificultad, Ekman ensayó la técnica de correlacionar una historia con una emoción determinada para, posteriormente, emplear las fotografías. Por ejemplo, para la tristeza les pedía que imaginaran lo que sentirían cuando alguien les dijera "Tu hijo ha muerto". (De otra parte, con el fin de aportar una nueva prueba de la universalidad de las emociones básicas, Ekman exhibió el videotape de esa expresión de tristeza a estudiantes norteamericanos con el consabido resultado positivo: EKMAN, 2006: 212-13).

Los fore "*se pusieron en situación*", la situación representada por la historia ficticia, lo que es experiencia normal de los espectadores de cine y en general de los públicos de artes representativas (razón por la que se han hecho intentos por clasificar las "situaciones dramáticas" prototípicas, como la conocida de Joseph CAMPBELL, 2010). Habría que añadir que es asimismo mecanismo de la experiencia cotidiana estudiado por la sociología (GOFFMAN, 1986, hablaba de la "definición de la situación"; y de "marcos interpretativos" que señalan las relaciones sociales y los contornos de las situaciones, GOFFMAN, 1981).

No estuvo en los intereses de Ekman observar a los fore en sí mismos, sus formas de vida y adaptación a sus entornos naturales, lo que sin duda lo habría impulsado a investigar las llamadas emociones sociales (la vergüenza, la indignación, la admiración, el orgullo) o la función social de algunas de las básicas. Actualmente, las bandas de cazadores-recolectores y las tribus –términos de la clasificación tradicional de los grupos humanos– están brindando las claves para entender cómo pudieron haberse constituido los *sistemas emocionales humanos*.

El fundamento evolucionista. Si el punto de partida de los teóricos de las emociones, comenzando por Darwin, ha sido la *evolución de nuestra especie*, es lógico preguntarse, en efecto, por el periodo y circunstancias en que las emociones sociales surgieron y aumentaron la capacidad adaptativa de los grupos humanos. El propio conocimiento necesario para la tarea ha evolucionado. Darwin no tuvo a la mano información como la acopiada por disciplinas que ni

siquiera se inventaban en su tiempo: paleoantropología, antropología cultural, primatología, neurología o psicología social, para sustentar las intuiciones y preguntas que llenan *La expresión de las emociones en los animales y el hombre* (DARWIN, 1984). Tampoco se había intentado buscar explicación a la *evolución de grupo*, que para él era sólo una posibilidad teórica. Cuando las emociones se formaron entre los humanos modernos lo hicieron en conjunto y de acuerdo con determinada clase de organización social que resultaba de la competencia entre grupos, no sólo entre individuos.

Recientemente, el primatólogo y antropólogo político Christopher Boehm (BOEHM, 1999 y 2012), y los economistas comportamentales Samuel Bowles y Herbert Gintis (BOWLES y GINTIS, 2011), entre otros, han emprendido la demandante tarea de resumir la información acumulada al respecto y de aventurar algunas hipótesis y modelos explicativos. Con las reservas que se quiera, vale la pena asomarse a lo que han logrado, que mucho puede ayudarnos a pensar cómo reinterpretar el fenómeno cinematográfico en términos de emociones.

Christopher Boehm. Para su estudio Boehm eligió 339 informes etnográficos de bandas de cazadores-recolectores que complementó con informes de tribus (hay que decir que son los que hay, puesto que los sujetos de estudio prácticamente han desaparecido de la faz de la Tierra) (BOEHM, 2012: 78-82). A la vez, compiló trabajos sobre primates, especialmente chimpancés, a quienes estudió en su hábitat natural, y los datos de paleoantropología disponibles. Su objetivo era construir un *modelo de comportamiento moral* (entendida la "moral" en el sentido de comportamiento dirigido por valores y estrategias adaptativas) de las bandas de cazadores-recolectores que poblaron el planeta hace 45,000 años, en el Pleistoceno Tardío, periodo en que, según sus cálculos, se formaron las primeras "comunidades morales" humanas.

Hasta donde se sabe por estudios de ADN, nuestros parientes más cercanos son los chimpancés y los bonobos, no los gorilas, como se pensaba aunque, desafortunadamente no evolucionamos en el sentido de los bonobos, los considerados hippies entre los primates. Los

trabajos sobre chimpancés –tanto en cautiverio como en condiciones naturales– muestran que son fuertemente jerárquicos: los machos adultos se distribuyen el poder de la banda tras una serie de prolongados encuentros y verdaderos cálculos políticos en que un individuo se eleva en jerarquía mientras que los otros descienden. Las hembras forman coaliciones para apoyar o derribar a determinados machos. Las bandas de cazadores-recolectores (constituidas de manera típica por no más de 30 individuos) comparten esa disposición a la jerarquía pero la invierten: al igual que las hembras de chimpancés, los hombres adultos se coaligan, no para apoyar o desbancar a un macho-alfa, sino para evitar que uno de ellos los sobrepase en poder.

El resultado es que las bandas de cazadores-recolectores son igualitaristas (y con ellas, tras una larga evolución y desarrollos culturales, las tribus y organizaciones comunitarias más amplias). Boehm postula como hipótesis explicativa del *igualitarismo* que desde el inicio del mencionado periodo de 45,000 años los hombres (adultos, y no las mujeres) comenzaron a cazar presas mayores que una persona, lo que implicó que tuvieran que trabajar en conjunto y de manera coordinada (la coordinación es una de las mayores proezas cognitivas de nuestra especie, que origina el lenguaje y el pensamiento racional, según Michael Tomasello, TOMASELLO, 2010 y 2014). Puesto que todos contribuían con esfuerzo similar a la caza, tenían derecho a recibir una parte equitativa de la presa, que era distribuida por partes iguales (entre ellos y sus familias), entre otras razones porque, de no hacerlo, la banda veía comprometida su supervivencia. Se requiere cierta densidad demográfica, esfuerzo invertido y cantidad de proteína animal para mantener las condiciones de reproducción social.

Boehm, sin embargo, no dibuja un paraíso comunista: primero, mientras que las relaciones en la banda son igualitarias, las de las familias que la componen son jerárquicas (y llegan a ser violentas, especialmente entre procreadores). Segundo, las relaciones son igualitarias dentro de la banda, pero no necesariamente entre bandas cuando compiten por recursos escasos. Las incursiones en otros territorios y la guerra en varias modalidades han sido las constantes

de nuestra especie, por necesidad. Finalmente, tercero, si hay una "naturaleza humana" que se deriva del conocimiento de las bandas de cazadores-recolectores (y de un ancestro común a humanos, chimpancés y bonobos, cuya existencia es en gran medida especulativa dada la carencia de información) es la *ambigüedad*: así como podemos ser jerárquicos, podemos ser igualitarios.

Sin embargo, en términos de la historia de nuestra especie, hemos sido por más tiempo igualitaristas que jerárquicos. Es el hecho, comprobado de diversas maneras y con importantes consecuencias, que hay que explicar. De los 45,000 años sólo los últimos 5,000 han conocido señoríos, reinos primitivos, estados y civilizaciones. Ergo, las emociones sociales (y las emociones básicas que se organizan en torno a ellas) se han afirmado en sistemas sociales igualitarios.

Todo aquél que pretenda sustraer a los demás una parte mayor de la caza o se abrogue algún tipo de superioridad (por ejemplo, en las decisiones de migración periódicas de las bandas de cazadores-recolectores) es sometido o suprimido. Hay una razón de fuerza: los cinco integrantes del grupo de caza típico tienen armas idénticas –la misma "capacidad de fuego"– y, de ser el caso, pueden dirigirlas contra los demás miembros del grupo. Al igual que en otros primates, las muertes destinadas al sometimiento de los abusivos, los *bullies*, han sido la excepción (un procedimiento común de bandas y tribus es dejar la ejecución en manos de los familiares del abusivo, a modo de cortar de raíz la venganza). Antes se prueban castigos graduados que van de la condena pública, la cual significa el ridículo y la vergüenza en medidas inimaginables para los ciudadanos actuales, al ostracismo, que equivale a una condena de muerte cuando la supervivencia se alcanza de manera colectiva. Las bandas han controlado a los abusivos (y a los remisos) a participar igualitariamente en las tareas colectivas (que representan al conocido personaje del *free rider* de la teoría de juegos) constituidas en *comunidades morales*.

El curso de acción de la comunidad moral va de la calificación del acto (normalmente a espaldas del abusivo para evitar que tome represalias) a la decisión colectiva de la sanción. Para ello emplean el

chismorreo –que tan reprobable parece a los mencionados ciudadanos–, y las asambleas, donde todo adulto tiene derecho a opinar y a votar, y que pueden durar hasta días de discusión por ese motivo. Por las mencionadas razones de supervivencia, antes que eliminar al *bully*, la banda prefiere mantenerlo a raya. Según Boehm, quien cita en su apoyo a otros autores, la comunidad moral implica, entre otras cosas, la evolución de la conciencia moral: reconocer lo que está mal y lo que está bien, conciencia que ayuda al autocontrol por parte del abusivo y la posibilidad de su "readaptación". El autocontrol consiste en entrenarse para sofrenar a tiempo la ira o el desprecio, entre otras emociones que lo impulsan al abuso de poder. Hay ciertamente consecuencias no buscadas, entre otras el aprendizaje de que, una vez atenuada la ira, se la puede enmascarar con emociones positivas con que engañar a los opositores (mecanismo semejante a las reglas de exhibición de Ekman).

Finalmente, la comunidad moral fomenta la aparición del *altruismo*, de comportamientos que los biólogos definen como el aumento de la capacidad adaptativa de los otros en desmedro de la del altruista, quien con sus actos arriesga su vida y la transmisión de su legado genético.

Las consecuencias evolutivas de lo dicho son de la mayor importancia. Boehm las resume en la idea de "selección social", algo semejante a la selección artificial que nuestra especie se ha aplicado a sí misma (al igual que la aplicó a los animales salvajes que ha domesticado). Es decir, al crear estructuras sociales que modifican las propias condiciones de existencia, y que se acumulan una sobre otra en lo que hemos llamado "instituciones" y "cultura", nos hemos transformado a nosotros mismos como especie. Si tras generaciones enteras se limita o elimina a los abusivos y se fomenta el aumento de los altruistas, y si al hacerlo se reduce la capacidad reproductiva de los primeros y se sostiene la de quienes ya arriesgan la suya, debe haber consecuencias en términos de acervos genéticos. En teoría, somos cada vez mejores personas.

Cierto que el asunto no es tan simple, y desde Darwin el enigma del altruismo sigue sin resolverse a satisfacción, entre otras cosas porque

los *free riders* y los *bullies* se aprovechan de los altruistas y mantienen o aumentan su capacidad reproductiva a su costa. Cuentan para ello, de acuerdo con Boehm, los aludidos autocontrol y enmascaramiento (dos problemas que han desvelado, por cierto, a Goffman, a Ekman y los estudiosos del lenguaje corporal, y un tema que ha obsesionado al cine de todos los tiempos: espías y policías encubiertos, mentirosos e hipócritas, o puesto al revés, el "falso culpable" de Hitchcock. El cine, por cierto, es un medio privilegiado para ponerlos al descubierto. Por ejemplo, empleando simplemente imágenes, puede parearse escenas de lo expresado corporalmente por el mentiroso en la interacción con escenas de lo que realmente sucede fuera de la interacción, otra proeza histórica del cine).

Bowles y Gintis. En un texto que resume décadas de investigación, y que lleva el elocuente título de *Una especie cooperativa. Reciprocidad humana y su evolución*, ambos autores, dos de los más conspicuos representantes de la "economía comportamental", confirman mucho de lo expuesto por Boehm. Insisten en que "[...] al menos 95% del tiempo que han existido los humanos modernos, nuestros ancestros de algún modo crearon sistemas de gobernanza que sin la asistencia de gobiernos evitaron el caos del estado de naturaleza hobbsiano y llegaron a ser los órdenes sociales más duraderos de todos los tiempos", BOWLES y GINTIS, 2011: 110); es decir, sin necesidad de estructuras jerárquicas y con base en el acuerdo igualitario. En cuanto al altruismo, apoyados en la selección de grupo, Bowles y Gintis afinan la paradójica hipótesis: la competencia intergrupal, incluida la guerra, fomenta y mantiene el altruismo, pues son los altruistas quienes entregan su vida y comprometen su capacidad reproductiva, sobre todo en la guerra (BOWLES y GINTIS, 2011: 111-32).

El cúmulo de información con que los citados autores argumentan se derivan de metaestudios, experimentos y modelos matemáticos. En particular, la modelación matemática ha permitido a la biología evolutiva avances impresionantes desde el siglo pasado gracias a que incrementa la precisión de las hipótesis de trabajo. Enviamos a la obra original para conocer el mar de autores y escritos en que descansa

su investigación, pero queremos tocar un tema a nuestro juicio muy pertinente en el estudio de las emociones en materia de cine: las bases emocionales del *castigo al abusivo*.

Bowles y Gintis traen a cuento los experimentos que se derivan de la teoría de juegos, que en el fondo es una teoría de la cooperación y la coordinación de los esfuerzos individuales en empresas conjuntas. En particular han resultado significativos el juego del Dictador, el del Ultimatum o el de Bienes Públicos. Se trata de saber qué tan dispuestos están los jugadores afectados con la merma o la pérdida del dinero que se les proporciona en el experimento, a castigar a los *free riders* o *bullies* (es decir, a quienes no corresponden con una cantidad justa en el reparto, o a quienes no aportan o aportan poco al fondo común, o sustraen cantidades del mismo en provecho propio). Por ejemplo, en el juego del Dictador se le da a uno de los dos jugadores cierta cantidad que debe dividir entre él y otro jugador, a quien, en la variedad más común del juego, no conoce y con el que no puede comunicarse. El dinero se entrega únicamente cuando el que recibe acepta la cantidad propuesta. Se esperaría que, en esas condiciones, quien ofrece el dinero, el Dictador, dará la menor cantidad para obtener la mayor ganancia, mientras que quien lo recibe se conformará con lo que sea, pues siempre es mejor tener algo a no tener nada.

Habiéndose aplicado en diversas culturas durante tiempo considerable, los experimentos del Dictador han concluido exactamente en lo opuesto: si la oferta no es "justa" no la acepta el segundo jugador, a pesar de que ninguno de los dos gane nada, lo que significa un castigo al oferente y un "autocastigo" del segundo jugador. Es significativo que, en promedio, un 75 por ciento de los dictadores repartan en 50/50 por ciento el dinero, y que los segundos jugadores rechacen ofertas menores al 30 por ciento. En el juego del Ultimatum, en el que el aceptante tiene derecho a regresar al oferente la parte que desee de la cantidad otorgada, la cual se incrementa en más del 100 por ciento por los experimentadores, los afectados están dispuestos incluso a poner el total de esa suma mayor para que se ejecute el castigo al oferente mezquino.

Después de revisar el amplio cuerpo de resultados de experimentos como los mencionados, Bowles y Gintis confirman algo de sentido común: que, de manera generalizada, a la gente "no le gusta ser tratada injustamente y que *disfruta castigar a quienes violan normas de equidad*" (BOWLES y GINTIS, 2011: 38, *itálicas nuestras*).

Hay que aclarar que los experimentos mencionados fueron originalmente dirigidos a entender decisiones racionales en el contexto de la teoría de la *Rational choice* y de la noción del *Homo economicus* que ha dominado la economía neoclásica y fundamenta las actuales políticas neoliberales. La gran enseñanza de la economía comportamental es que dicha orientación no se sostiene cuando se extrae de su campo de supuestos puros y se pone en el de la sociabilidad, en el de las bases más elementales del comportamiento humano. Boehm está más cerca de la verdad, junto con una legión de científicos sociales que cuesta clasificar en las disciplinas especializadas, entre otros Elinor Ostrom o Robert Frank (OSTROM, 2005, y FRANK, 2004).

En ámbitos controlados que permiten mediciones precisas, los jugadores de los experimentos de teoría de juegos ponen en funcionamiento mecanismos emocionales que compartimos todos los seres humanos: la indignación ante una oferta considerada humillante, la venganza (y su ira) incluso a costa de la pérdida de bienes propios, la satisfacción (y su alegría) resultante del acto justiciero. Incluso deberíamos hablar antes que de "justicia", noción que evoca los aparatos de justicia estatales o las instituciones religiosas, de "ajuste de cuentas" o de "reciprocidad negativa", que pueden entenderse sin intervención institucional. Se trata del funcionamiento evidente de las comunidades morales.

Algunas deducciones

¿Es el cine una forma de la comunidad moral, una comunidad instantánea, que juzga cuando se pone en situación mediante imágenes? Y si de ser así, ¿cómo podemos sacar mejor provecho de las comunidades

morales que activamos en el salón de clase en términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Estamos en una etapa de planteamiento de problemas, y quizás las respuestas que aventuramos sean generalizaciones temerarias, pero creemos necesario extraer algunas:

Desfase del aparato emocional y las condiciones individualistas de las sociedades modernas. Mientras que respondemos emocionalmente según mecanismos de cualquier grupo humano de pequeña escala, pues el aparato cognitivo-emocional no ha evolucionado demasiado desde la aparición de las primeras bandas de cazadores-recolectores, la tecnología de la vida urbana actual y el sistema de producción y comercialización capitalista, basado en la división del trabajo, la competencia individualista y el afán de lucro, llevan a la destrucción o inadecuación de las condiciones de funcionamiento de dichos sistemas. Hay, pues, un desfase entre la maquinaria emocional heredada y las condiciones sociales para su correcto funcionamiento.

Si se acepta con Ekman y con otros teóricos de las emociones que: 1) la expresión de las emociones básicas es universal, es decir, que los mexicanos podemos reconocer las de los fore, tanto como ellos las nuestras; 2) que las imágenes de rostros humanos cumplen un papel esencial en dicha expresión, lo que supone una distancia social mínima e interacciones constantes que los hagan visibles, como las que operan en las sociedades de cazadores-recolectores; y 3) que dichas imágenes despiertan reacciones semejantes a las de la visión en vivo de los rostros; entonces se adivinará la importancia del cine (y hoy de sus homólogos en el internet) para restablecer cierto equilibrio en relación con el mencionado desfase. En otras palabras, el cine recupera cuerpos y especialmente rostros con los cuales, en una interacción sustitutiva, efectuamos los juicios propios a las comunidades morales.

El aislamiento individual, la concentración y la puesta en situación con clave emocional. Al encerrar a sus sujetos en cuartos de experimentación, Ekman llevó al extremo la condición elemental de la proyección de imágenes en movimiento desde que se inició a finales del siglo XIX. El kinetoscopio de Edison (1895), que tenía una mirilla de uso exclusivo y que se explotó comercialmente en salones acondicionados, y el

cinematógrafo de los Lumière (1896), que se comercializó en recintos con características de teatros (donde se habían probado por siglos los procedimientos para separar público/actores, entre ellos los escenográficos o los de iluminación), aislaban relativamente a los espectadores y los hacían mirar las imágenes con la mayor concentración posible, lejos de distracciones ambientales. Aislamiento muy relativo, en efecto, pues los espectadores de ambos espectáculos, que vivieron en las condiciones urbanas de finales del siglo XIX, integraban su experiencia con los nuevos inventos a su vida cotidiana más fácilmente, tomando en cuenta los entornos populares y de barriada en que se ubicaron dichos establecimientos. Agréguese que el cine no se había "clausurado institucionalmente", a lo que ya hemos aludido, lo que indica la presencia de personas externas a la pantalla (y a la diégesis) que influían en la visualización y en la determinación de los significados de las cintas, gente que estaba a horcajadas entre la ficción y la realidad social cotidiana.

A lo largo del siglo XX, el desarrollo tecnológico del cine, tanto de los sistemas de proyección como de producción, que hoy conoce un nuevo empuje con la tercera dimensión perfeccionada, la generalización del formato IMAX y la digitalización, inclinaron la balanza hacia un aislamiento cada vez más acentuado en los recintos propiamente cinematográficos (es decir, excluyendo la visualización doméstica de la televisión desde los años 1950 o los monitores de computadora u otros medios audiovisuales desde hace poco). Podría postularse que el cine no sólo sigue manteniendo los principios básicos de la interacción sustitutiva, sino que ha acentuado su capacidad de intensificar las emociones para ir al paso del mayor aislamiento social que ha tenido lugar con la división del trabajo, la urbanización, la mercantilización y el individualismo.

La autorización institucional a sentir emociones intensas y culturalmente inaceptables. Las condiciones experimentales de encierro y concentración del experimento de Ekman tuvieron la consecuencia inesperada de confirmar un mecanismo básico del funcionamiento institucional del cine. Se podría llamar "autorización" a sentir tanto emociones más intensas como emociones que cultural o personal-

mente están prohibidas. (Claro que el que los experimentos lo hayan puesto de manifiesto, no significa que se haya resuelto el problema de determinar la naturaleza de las emociones que se desencadenan ante las imágenes y el de las consecuencias de su visualización para la vida de los espectadores en el exterior.) En diversos grados, espectadores y espectadoras nos hemos permitido llorar a mares o desternillarnos de risa ante las situaciones representadas que son propias de la tristeza o la alegría. Pero también lo hemos hecho, y con la misma vivacidad, ante situaciones impropias o ambiguas. Se nos autoriza igualmente a ello. Un ejemplo es la inconfesable *Schadenfreude*, el gozo sentido cuando a otro le va mal después de haber hecho el mal, como cuando recibe un castigo divino. La etiqueta, la moral religiosa o el delito estatal de "daño moral" nos impiden expresar abiertamente ese gozo. El cine no.

Con el ejemplo del auge y caída del Rey del Trigo de la película de Griffith hemos querido mostrar, desde que se inventaron, los mecanismos cinematográficos que desatan y autorizan sentir dicha emoción. Junto con el amor, uno de los grandes temas del cine es, efectivamente, el *ajuste de cuentas* que da lugar, entre otras emociones prohibidas, a la *Shadenfreude*. Se encuentra en *Ciudadano Kane* (WELLES, 1941) como en la pedestre e interminable serie de *Rápido y furioso* (COHEN, 2001). Según nosotros, basta poner atención a las emociones que palpitan debajo de emociones "aceptables", para hallarnos en la comunidad moral originaria. En ese sentido, y recordando la experimentación de la teoría de juegos, el cine funciona como *igualador*, un poderoso igualador, que ha mantenido viva la comunidad moral en las condiciones de la *Gesellschaft* con mayor fortuna que otras formas de arte-diversión-instrucción.

Antes que interiorista o centrada en la cinta, la investigación del cine desde las emociones exige tomar en cuenta la relación concreta película/públicos. Las condiciones de aislamiento y concentración imantaron desde el inicio la teorización sobre la experiencia cinematográfica. Fue en cierto modo inevitable buscar una explicación en la interioridad psicológica. Por ejemplo, en un libro de 1956 cargado de ideas germinales y casi de sentido común, Edgar Morin indicaba la

pasividad a que obliga la proyección en las salas y la "conversión sentimental" de los espectadores así "privados de sus medios de acción": "el SS desarmado solloza sobre sus víctimas o sobre su canario [...] El médico [...] desprovisto de sus poderes, siente entonces el horror de la carne desnuda y torturada, *exactamente como lo sentiría un profano ante la operación real*", lo que viene a cuento, además, respecto a los cortometrajes de "cirugías" del experimento de Ekman (MORIN, 1972: 113, itálicas originales). En la misma página, Morin habla de una "situación regresiva, infantilizada como bajo el efecto de una neurosis artificial". Añádanse los términos "magia", "sueño", "hipnosis" con que se ha pretendido atrapar dicha experiencia desde sus orígenes. Más tarde, y con la influencia decisiva de Christian Metz, se introdujo el psicoanálisis en su versión lacaniana y la semiología (METZ, 2001 y 2002a y b). Sin embargo, no por referirse a la psicología los estudios de caso en cine mantuvieron como objeto las relaciones entre discurso cinematográfico, condiciones de exhibición y psicología, sino que más bien se dirigieron a la comprobación de las teorías psicoanalíticas en las representaciones cinematográficas.

Por lo menos ése es el obstáculo epistemológico mayor que encuentran los actuales teóricos del cine desde las emociones: un problema metodológico que lleva al callejón sin salida de las tautologías y las generalizaciones. "La dificultad de una teoría de las emociones cinemáticas basadas en 'instintos' y 'pulsiones' es que cuenta la misma historia una y otra vez, con independencia de los ejemplos particulares", dictamina Carl Plantinga (PLANTINGA, 1999: 13). Habría que agregar los atractivos y razones prácticas de hacer investigación sin salir de la película, entre otras: la fascinación que provoca la investigación psicoanalítica o psicologista, más aún cuando se examina los filmes desde la semiótica, acertijos intelectuales realmente fascinantes; el que sea más sencillo investigar discursos, géneros o directores, que infinitos públicos y producciones, un océano de información que desalienta a cualquiera; el que ambos tipos de investigación, que pueden realizarse en el retraimiento del cubículo, disminuyen el extenuante trabajo de campo o la experimentación.

La categoría que aglomera la posición psicoanalítica que está en la mira de los teóricos de las emociones es la "identificación". Se volvió casi canónico distinguir entre identificación primaria, del sujeto consigo mismo (el espejo de Lacan); identificación secundaria con los demás mediada por el complejo de Edipo, e *identificación situacional*, a nuestro juicio la más interesante y prometedora porque expande el horizonte de estudios hacia las emociones y los públicos (AUMONT, 1998: 247-288). Es la clase de identificación que puso en movimiento Ekman con los fore.

Las teorías de las emociones substituyen la identificación psicoanalítica con las nociones heredadas de la "simpatía" darwiniana: *la empatía y la simpatía* propiamente, que no acaban de distinguirse por completo (una discusión: EISENBERG, 2004: 667-91), pero que trasladan el problema al campo de la neurología y la psicología evolucionista. Un modelo prometedor que puede ayudar a ese traslado es la muñeca rusa del primatólogo Frans de Waal: con la muñeca del centro se significa el *contagio emocional*, la respuesta más primitiva, que según sus experimentos abarca no sólo a los primates, sino a los mamíferos más evolucionados (se ha investigado el contagio en humanos con técnicas de observación y experimentales: HATFIELD, CACIOPPO y RAPSON, 1994); la muñeca intermedia es la *compasión* por los demás, el "consuelo", como lo denomina De Waal (Tomasello ha probado, por su cuenta, que los infantes la manifiestan antes de que adquieran el lenguaje hablado, TOMASELLO, 2010), y la muñeca más avanzada es la adopción de *la perspectiva del otro*, un fenómeno cognitivo-emocional que conduce a la asistencia a los demás orientada a un objetivo que se comparte, lo que obliga a ponerse en el lugar del otro (DE WAAL, 2009 y 2013: 129-62). Añadiríamos que el trabajo colectivo sería imposible sin dicha perspectiva (TOMASELLO, 2014, la desarrolla como "intencionalidad compartida").

Cierto, antes de descartar, habría que complementar: desde sus inicios, la teoría psicoanalítica comparte con las de las emociones la orientación evolucionista, y hoy se está más cerca de explicar las pulsiones y su organización en términos neurológicos.

Las imágenes en sí mismas y el proceso de producción de imágenes.

El cine fue atractivo desde el inicio por el simple gozo que provoca mirar las imágenes en movimiento y lo que representan: personas, paisajes naturales, ambientes sociales. Puesto que ese gozo palpita en el fondo de emociones más complejas, hemos olvidado su existencia en tanto espectadores (PLANTINGA, 2009: 48-77, hace una clasificación de emociones activadas por el cine muy completa). Cada salto tecnológico experimentado por el cine, como el actual perfeccionamiento de la tercera dimensión aludido, nos hace reflexionar en las experiencias emocionales de simple placer. De alguna manera repetimos la exaltación de los públicos del siglo XIX ante, por ejemplo, el "exquisito fulgor" de las olas del mar, al decir de algunos de los primeros "críticos" mexicanos, no ayunos en hipérbolos respecto a las vistas Lumière. Lo mismo puede afirmarse de los sonidos, en particular de la música programática, cuyo deleite se funde con las imágenes en movimiento. Añádase al paroxismo estético, el que se obtiene cuando se observa el proceso de producción de aquello que lo causa, más aún dadas las hazañas del cine digital; de los documentales "tras las cámaras", todo un género, y de la posibilidad de hacer video o documental con nuestras propias manos, gracias al abaratamiento y diseminación de los medios de captura y manejo de las imágenes y el sonido.

Pensamos que, en materia de investigación, hay que tener en cuenta ese conjunto de emociones, llamadas precisamente "estéticas", las cuales, con diversos grados de refinamiento y comprensión (pues se necesita el autoconocimiento del sentimiento), experimentamos todos los públicos. Son las emociones que se activan con el "dispositivo" o el "artefacto". Dos, por ejemplo, son la *admiración* (por el "arte" del cineasta) y el *interés*, que mantiene pegados en sus asientos a los espectadores (TAN, 1996, argumenta que el interés cumple todos los requisitos de las emociones básicas). Las emociones del artefacto, del cómo se hizo la película, revelan por otro lado uno de los mecanismos elementales con que trabaja el cine: el "*make-believe*", la "ilusión de realidad", pero aún más interesante, revelan la disposición de los espectadores, motivados por el placer prometido, a *creer inclusive lo más*

increíble, por lo menos mientras que dura la cinta. Es un mecanismo característico de las artes en general y en el que se apoya también la publicidad y la ideología: queremos que se nos cuenten cuentos. En términos pedagógicos resultará claro que uno de nuestros papeles como docentes es enseñar a disfrutar de las creaciones del arte cinematográfico, pero asimismo, y quizás más si enseñamos en el campo de las ciencias sociales, a disfrutar de los procesos de producción de ese arte con todo lo que ellos implican.

Los contenidos de la película. Para regresar a Ekman y terminar con él, se antoja especular lo que habría tenido en cuenta si repitiera sus experimentos atendiendo varios aspectos relacionados con el contenido de las cintas que proyectó a sus estudiantes. Por lo menos hay tres conjuntos de problemas que considerar. En primer lugar, los géneros. Las películas de viajes como las utilizadas por Ekman con estudiantes estadounidenses y japoneses son uno de los primeros géneros del cine mundial y evocan el placer de conocer lo extraño y lo exótico. Comienzan incluso antes del cine con las proyecciones de linterna mágica que utilizaban foto fija (palacios, desfiles militares, costumbres y personajes de los que los lectores de periódicos, revistas ilustradas o libros, o quienes conversaban con viajeros, tenían conocimiento) y continúan con buen número de los primeros filmes que tanto el equipo de los Lumière como el de Edison tomaron en muy diversas partes del mundo. Los documentales de cirugías fueron también de las primeras filmaciones y, aunque pregonaban el cine científico y pedagógico, atizaban el horror, el miedo llevado al extremo.

En cuanto a su experimento con los fore, de puesta en situación ante una emoción determinada, se antoja decir que, tal como están las cosas después de 120 años de historia cinematográfica, las convenciones narrativas, los elencos y hasta la iluminación se han adaptado a los mercados que fueron especializándose según el tipo de emociones básicas (el *miedo* en las películas de horror o la *alegría* en las comedias). Los estudios pioneros del cine desde las emociones comenzaron precisamente con el género de horror (CARROL, 1999) y una de sus aportaciones ha sido cribar emociones gruesas, como las

de placer y "estrés" de Ekman, para entender mecanismos más sutiles (lo "sublime", por ejemplo: FREELAND, 1999).

En segundo lugar, los *personajes/actores*. Mucho discutieron los teóricos del cine primerizos las diferencias y semejanzas del teatro con el cine. A la misma altura de los 120 años de existencia del medio, puede afirmarse que buena parte del debate depende de las técnicas de filmación. Antes del sonido y con tomas frontales desde la cuarta pared, los actores desarrollaron la actuación corporal a que nos referimos. Hubo que hablar con el cuerpo. Con el sonido y el desarrollo de distintos acercamientos de la cámara y técnicas de montaje la actuación se volvió "naturalista". Comenzó a hablarse con la boca más que con el cuerpo. Es obvio que, en términos de emociones, hay una enorme diferencia entre el cine corporal y silente, y el "hablado", que además de transmitir las palabras, las provoca, reiteramos, con primeros planos de rostros que sonríen o lloran y que, además, lo hacen en respuesta de otros rostros que expresan emociones opuestas o complementarias. Añádase que en el cine de actores profesionales se alcanza la actuación "idealmente naturalista", conseguida con innumerables tomas que se seleccionan y que, mediante montaje, se convierten en fragmentos de un todo armónico (NACACHE, 2003). En todo caso, el cine obligó a una forma de actuación distinta a la del teatro, asunto que no ha recibido atención suficiente entre los teóricos del cine.

Relacionado con el problema de los actores/personajes, lo que sin duda comparten teatro y cine es la creación del *mundo público de las estrellas* que se entreteje con el mundo interno de las cintas. Emociones tan simples como las resultantes de ver cuerpos y rostros hermosos o sensuales, y la de conocer los mundos privados de los personajes públicos, tienen que ver también con el mecanismo de la ilusión de realidad y con algo importantísimo en la vida cotidiana: el manejo de las emociones atadas al placer del chismorreo y al de levantar o derribar reputaciones, que es propio de las comunidades morales. La institución cinematográfica reproduce, en efecto, las condiciones en que se ejercita la comunidad moral desde el exterior a las cintas, pero en una relación permanente con ellas.

EJEMPLO DE EMOCIONES SOCIALES:
PINÁCULO Y CAÍDA DEL REY DEL TRIGO

Volvamos a *A Corner in Wheat* para observar un mecanismo básico de manifestación y manejo de emociones sociales. Para ello es necesario esquematizar la estructura dramática formada por los cuadros expuestos en el Cuadro sinóptico 1, esta vez para poner al descubierto sus soportes emocionales:

CUADRO SINÓPTICO 2

CUADROS Y EMOCIONES EN <i>A CORNER IN WHEAT</i>	
<i>Cuadros</i>	<i>Emociones</i>
1 y 2. Una granja. El campesino pasa entre sus manos una y otra vez la semilla que se encuentra en una talega. A sus lados, su mujer y su hija. Atrás, un viejo sentado sobre un barril. Cuerpos abatidos: hombros y cabezas caídas. El agricultor y el viejo salen de cuadro. Campo labrantío. Ambos siembran.	<p>PERSONAJES: "Pocas veces se ha filmado con tal crudeza la desesperanza y la tristeza", declara un crítico.</p> <p>ESPECTADORES: Difícil no simpatizar con los sentimientos de los personajes.</p>
	

CUADRO SINÓPTICO 2
CUADROS Y EMOCIONES EN A CORNER IN WHEAT

<i>Cuadros</i>	<i>Emociones</i>
<p>4. Bolsa de valores. El Rey aparece y anuncia su jugada: arrinconará el precio del trigo.</p>	<p>PERSONAJES: Un viejo corredor, quien lo pierde todo, se desmaya, el colmo emocional.</p> <p>ESPECTADORES: Entienden que hay perdedores. Cierta simpatía con el viejo y cierta indignación.</p>



CUADRO SINÓPTICO 2
CUADROS Y EMOCIONES EN A CORNER IN WHEAT

<i>Cuadros</i>	<i>Emociones</i>
<p>6. Comedor (en el mismo edificio que la oficina y los almacenes de trigo). El Rey festeja con amigos y amigas la jugada. Champaña, viandas y elogios. Antes ha echado al viejo, que le suplica que recapacite, de su oficina.</p>	<p>PERSONAJES: Alegría y despilfarro, excepto para los sirvientes, en actitud servil.</p> <p>ESPECTADORES: La indignación (enojo razonado) toma forma ante la causalidad "arrinconamiento"-consecuencias personales.</p>



CUADRO SINÓPTICO 2 CUADROS Y EMOCIONES EN <i>A CORNER IN WHEAT</i>	
<i>Cuadros</i>	<i>Emociones</i>
7. Panadería. Sube el precio del pan. Una mujer famélica, que lleva a su hija de mano, devuelve la hogaza que no puede pagar.	<p>PERSONAJES: Desencanto y tristeza, especialmente en la mujer y la hija.</p> <p>ESPECTADORES: La causalidad "arrinconamiento"-consecuencias sociales, queda clara. Crece la indignación y aparece la compasión.</p>
8-12. Montaje alternado entre panadería, donde el pan se encarece; grupo campesino, donde la cosecha es magra, y el festejo del Rey.	<p>PERSONAJES: Enojo y tristeza de clientes de la panadería y campesinos.</p> <p>ESPECTADORES: La indignación y la compasión aumentan.</p>



<p align="center">CUADRO SINÓPTICO 2 CUADROS Y EMOCIONES EN A CORNER IN WHEAT</p>	
<i>Cuadros</i>	<i>Emociones</i>
<p>13-23. Almacenes de trigo. Junto con sus invitados, el Rey visita sus almacenes. Estando al lado del foso, un empleado le lleva un telegrama que le anuncia que ha conquistado el mercado mundial del trigo. Solo, y en pleno festejo, cae al foso de grano y muere sepultado por el trigo.</p>	<p>PERSONAJES: Alegría y asombro de los invitados, exaltación del Rey por el anuncio.</p> <p>ESPECTADORES: Satisfacción por el castigo: Schadenfreude justificada.</p>
<p>24-26. Almacenes de trigo. Rescate del cadáver por los visitantes y personal.</p>	<p>PERSONAJES: Asombro y congoja.</p> <p>ESPECTADORES: Sigue razonamiento de la indignación junto con Schadenfreude, que se debilita por cierta simpatía hacia el caído.</p>
<p>27. Abatido, el agricultor camina solo por el campo labrantío.</p>	<p>PERSONAJES: Tristeza y desolación.</p> <p>ESPECTADORES: Refuerzo de la indignación y compasión.</p>

Miremos con más atención el momento culminante del auge y la caída:



AUGE. En el telegrama que le lleva un empleado, el Rey del Trigo recibe la noticia de que es dueño del mercado mundial del cereal, su máximo triunfo. Se encuentra en el lugar más elevado de los representados en la cinta: los elevadores de cangilones que vierten el grano en el foso que se encuentra a la derecha del Rey. En varios planos anteriores, Griffith destaca el peligro de acercarse demasiado a la trampa del foso (Griffith, *Corner in Wheat*, 1909.)



CAÍDA (1). En su euforia, el Rey del Trigo resbala y cae al foso por la trampa ("pit", palabra con el mismo significado que la española "trampa", que Griffith cuida de dejar explícito). Como se observa, ninguno de los personajes de la diégesis lo sabe: el Rey se ha quedado completamente solo. Únicamente nosotros, los espectadores, somos testigos de las consecuencias de su triunfo mal habido, aunque legal. Disfrutamos intensamente su caída (la *Shadenfreude*) gracias a los procedimientos cinematográficos puestos en obra por Griffith. La lección es clara: entre más se eleva el poderoso, más bajo cae. (Griffith, *Corner in Wheat*, 1909.)



CAÍDA (2). El chorro de trigo cae sobre el Rey, escena dedicada sólo a los espectadores. (Griffith, *Corner in Wheat*, 1909.)



CAÍDA (3). La mano del Rey del Trigo es lo único que sobresale entre el montón de trigo que lo sepulta. El Rey mueve los dedos pidiendo inútilmente auxilio. (Griffith, *Corner in Wheat*, 1909.)

El ajuste de cuentas, mecanismo básico de manejo de las emociones mediante el cine. El mecanismo de ajuste de cuentas quedó firmemente establecido desde los inicios del cine. *El gran robo del Tren* (PORTER, 1903), considerado el primer *western*, representa daños propiciados por *bullies* que, una vez acumulados a través de una muy simple estructura dramática, y cuando la indignación alcanza su cúspide, son revertidos con la persecución y muerte de los bandidos. Ojo por ojo, diente por diente. Es el mismo patrón que viene de atrás con la novela de aventuras (en particular con el subgénero de las noveletas ilustradas de finales del siglo XIX, poco conocido) y se perfecciona en el siglo XX con el agregado del héroe vengador, sea un ciudadano con agallas, el sheriff abandonado a su suerte por el sistema de justicia o el pistolero arrepentido (*Los imperdonables*, Eastwood, 1992, que según algunos

críticos cierra el ciclo histórico del género). ¿No son esos héroes anti-bullies la representación prototípica de los altruistas que ponen en riesgo su vida y su progeñe?

Ciudadano Kane (ORSON WELLES, 1941) es un ejemplo más avanzado en el sentido de técnica narrativa y propiamente cinematográfica. El abusivo es mirado desde los puntos de vista de quienes lo conocieron íntimamente, con arreglo a una estructura dramática caleidoscópica que no acaba ni acabará nunca de revelar sus secretos (entre otros, MULVEY, 2006). Y, además, así como el abusivo puede despertar la simpatía del público, sus víctimas pueden no ser por completo simpáticas: son personajes ambiguos. Kane lo pierde todo y nunca recupera lo más valioso, su infancia. Nos da gusto verlo en silla de ruedas, nos entristece la quema de su trineo "Rosebud".

Por supuesto, no todo el cine se ajusta al esquema de la comunidad moral. Como todo arte, en tanto creación librada a sus propias potencialidades, ha dado lugar a los géneros alejados de las realidades sociales. Pese a todo, el problema del ajuste de cuentas, en su forma cruda de venganza o sofisticada de justicia, resuena incluso en los dramas amorosos.

Se nos objetará que los anteriores argumentos son aplicables a cualquier asunto social, y lo mismo da relacionarlos con el cine que con otra forma de representación. Sin embargo, dicho medio ocupa un lugar especial. Fue el primero que, de modo masivo, puso en contacto a espectadores relativamente aislados y desconocidos con un *modelo en miniatura* de relaciones sociales que son su reverso: relaciones personales, íntimas, constantes y cara a cara, y situaciones cotidianas o extraordinarias, pero nunca ajenas a la realidad de todos los días, que las ponen a prueba. Antes que encuentros en las plazas públicas, reconocimiento de situaciones y personajes a quienes somos leales, con quienes "nos identificamos". El cine respondió a los problemas de la "sociedad de masas" que se vislumbraba a finales del siglo XIX: entre la *Gemeinschaft* y la *Gesellschaft* de Ferdinand Tönnies, Georg Simmel, Max Weber u Ortega y Gasset. Comparte en ello el mismo problema numérico de la publicidad y propaganda política: ¿cómo mantener las condiciones emocionales de la interacción cuando por un lado hay una multitud y por otro unos cuantos personajes?

¿CÓMO PODRÍA FUNCIONAR MEJOR?

Mediante la indagación de que damos cuenta, confirmamos que muchos profesores y profesoras nos esforzamos por utilizar las películas, de ficción y documentales, con sistema y coherencia temática; que preparamos la exhibición y discusión posterior con cuestionarios o estudios breves y específicos elaborados al propósito; que detenemos y fragmentamos los filmes con el fin de entenderlos mejor y construir un marco de investigación común, lo que amplía nuestra visión del medio y contribuye a su mejor empleo; que vislumbramos que al proyectar una película ponemos en marcha un complejo aparato de manejo y manipulación de emociones y desarrollos cognitivos, con limitaciones y riesgos, pero también con enormes ventajas en materia pedagógica.

Ese uso del cine en el aula se complementa con prácticas que han subsistido a la fecha con gran parte de su potencia, a la vez que con nuevas prácticas que prometen desarrollos demasiado rápidos e insospechados, pero que urge entender y encauzar hacia la docencia.

Reconocemos la limitación de lo expuesto en este volumen. No obtuvimos estadísticas que abarcaran no sólo la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM sino otras instituciones de enseñanza superior, y ofrecimos una visión impresionista de lo que puede significar la utilización de las imágenes en movimiento para enseñar ciencias sociales. Sin embargo, repetimos: nuestra intención es enfatizar que, de hecho y a veces tercamente, hemos utilizado dichas

imágenes como un recurso didáctico; que en gran medida ignoramos su funcionamiento preciso y sabemos que mucho ganaríamos si lo conociéramos mejor de forma colectiva e interdisciplinaria, y partiendo de nuestra experiencia docente concreta.

El cine en el aula se complementa con su utilización fuera de las aulas o en "aulas" distintas. En la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, hemos contado con varios *cineclubs*, de los cuales dos son permanentes y se han mantenido durante varios años con admirable persistencia: el del Centro de Estudios Latinoamericanos y el del Museo Universitario de la Mujer. El primero ha funcionado regularmente gracias al acopio de cintas de directores y equipos de cineastas que no llegan a los circuitos comerciales mexicanos. Son filmes únicos, conseguidos con gran esfuerzo por José María Calderón, que muestran realidades poco conocidas y favorecen la reflexión en la realidad latinoamericana concreta. Algunos han sido comentados por los propios directores, otros por personas de los países de origen de las cintas que conocen de primera mano las circunstancias retratadas, y otros más por especialistas en Latinoamérica.

Según Delia Selene de Dios, su directora, el cineclub del Museo Universitario de la Mujer extiende la enseñanza de las ciencias sociales al alumnado informal y popular del centro de la Ciudad de México y conserva un nivel académico comparable al de los cineclubs que se instalan intramuros de la Facultad. Con orígenes en la asignatura Sociología del Cine Mexicano, a la fecha ha compuesto un archivo de fichas filmográficas muy completas y una filmoteca especializada en temas de género, que la maestra Delia Selene de Dios pone a disposición de los asistentes e interesados.

Debe añadirse a los cineclubs los ciclos de cine temáticos, como los que han organizado los profesores Francisco Peredo y Federico Dávalos, pues tienen en común la experiencia del conocimiento y la discusión colectiva. Tanto cineclubs como ciclos temáticos podrían solucionar algunos problemas prácticos de la proyección en el aula. Por ejemplo, organizar ciclos por temas generales en los auditorios –grupos y clases sociales, comunidades, Segunda Guerra Mundial,

crisis económica actual, etc.– que serían preparados por profesores y alumnos, y tendrían valor curricular.

En cuanto a la realización, especialmente de video, el Laboratorio Multimedia de Investigación Social se ha propuesto abarcar las tareas fundamentales de registro y difusión de la realidad que son nuestro objeto de estudio. También en el segundo volumen de la presente obra, Manuel Ortiz y Victoria Jiménez explican cómo puede incorporarse a la investigación y la docencia en ciencias sociales las NTICS, en particular por lo que se refiere al video, ya al alcance de la mano de nuestros alumnos y alumnas.

Finalmente, diremos que con los dos volúmenes de El cine como recurso didáctico en ciencias sociales pretendemos impulsar una discusión que creemos necesaria, pero sabemos que no bastan dos textos escritos para desatarla y darle continuidad. Es así que reiteramos a los interesados consultar la página CINE, IMAGEN Y CIENCIAS SOCIALES, donde serán bienvenidas sus aportaciones. Textos propios o de otra índole, reflexiones, reseñas, indicaciones de fuentes bibliográficas, simples recomendaciones de películas y de prácticas docentes, hibridación de géneros y multidisciplinamiento, imaginación y experiencias significativas, tienen ahí un lugar. Confiamos en que sus aportaciones estimularán el trabajo colectivo y contribuirá al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales.

LECTURAS RECOMENDADAS

Investigación en cine en la FCPys

Para dar noticia de la producción bibliográfica fruto de la investigación en cine efectuada en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, reseñamos algunas obras representativas sin pretender exhaustividad alguna y a sabiendas de que merecen un estudio propio. Se trata de obras cuyo objetivo no es estrictamente pedagógico, pero que nutren la enseñanza de diversas maneras, sobre todo cuando se considera al cinematógrafo un fenómeno social e histórico.

PEREDO, Francisco (2013), *Cine y propaganda para Latinoamérica. México y Estados Unidos en la encrucijada de los años cuarenta*, México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, UNAM, segunda edición, revisada y ampliada.

El libro se distingue de los estudios habituales de cine mexicano por explorar el campo de su utilización como instrumento de propaganda ideológica, aquella que puso en práctica el gobierno estadounidense en la Segunda Guerra Mundial. Fue una clase de propaganda a la vez antifascista y pro-aliada que comprometía a los países de la región latinoamericana. Declara Peredo que: "busca reflexionar en la forma en que [...] el gobierno y el cine mexicanos

recurrieron a los filmes como un instrumento privilegiado para conformar un nacionalismo defensivo, un patriotismo que buscó hacer del discurso de la unidad y la conciliación interna, así como con Latinoamérica y con los aliados, el arma ideológica de contención y defensa contra el fascismo europeo, que amenazaba y buscaba afanosamente ganar la región latinoamericana para su causa".

MILLÁN, Márgara (1999), *Derivas de un cine en femenino*, México, PUEG/FCPyS/CUEC-M. A. Porrúa.

Vincula la teoría feminista del cine, de decisiva importancia en las últimas décadas, con la historia de las mujeres directoras en el ámbito internacional, para después proponer el estudio de la incorporación de mujeres a la dirección de cine en México. Analiza los períodos de dicha incorporación, con énfasis en la obra de tres directoras contemporáneas: Busi Cortés, María Novaro y Marysa Sistach. Millán realiza entrevistas y analiza el trabajo filmico de dichas cineastas. Es uno de los pocos estudios que combina la teoría, la historia y el testimonio en el área del cine hecho en México por mujeres.

DE DIOS VALLEJO, Delia (1975), *Sociología del cine*, México, SEPTENTAS/Diana, tercera edición.

Propone la visión del cine como fenómeno social y objeto de estudio legítimo de la Sociología, algo que sólo se comprende cabalmente en el contexto del desarrollo de las ciencias sociales en los 1970 mexicanos. En ese sentido, es libro pionero de un campo de investigación que hubo que ganar a pulso para el conocimiento científico. Había que demostrar, como hace Delia Selene de Dios, que el cine, además de ser creación y comunicación masiva, tiene aspectos tales como su carácter de producción industrial; el que sea expresión del avance tecnológico, medio para la educación, reflejo de la realidad social, obra colectiva, forma de entender el ocio, creador de la cultura de masas,

arte y evasión psicológica, pero también poderoso instrumento de concientización social, especialmente en América Latina.

DÁVALOS, Federico (1996), *Albores del cine en México*, México, Clío.

Es un texto de divulgación que combina la crónica historiográfica con la ilustración de imágenes relevantes del cine mexicano del periodo que va de 1896 hasta los años previos a la *Época de Oro* (1939 a 1945). Pertenece a la serie de trabajos que pretenden informar, de un solo vistazo y sin perder rigor histórico, de hitos y temas del cine nacional, trabajos especialmente útiles para quien se acerca por primera vez al tema. A ello ayudan las fotografías, carteles, fotogramas representativos con que se ilustra. El trabajo de divulgación de Dávalos se sustenta en investigación histórica e historiográfica recogida en varias publicaciones suyas, que vale la pena consultar.

LEAL, Juan Felipe, Eduardo BARRAZA y Carlos FLORES, *Anales del cine en México*, México, Voyeur-EÓN.

Obra resultado de una investigación inspirada y dirigida por Juan Felipe Leal, básicamente historiográfica, cuya publicación está planeada en 19 volúmenes que abrazan el lapso de 1895 a 1911. El sistema de publicación, como indica su título general, es por periodos anuales. Por ejemplo: *1895: El cine antes del cine*; *1897: Los primeros exhibidores y camarógrafos nacionales*; *1899: A los barrios y la provincia*; *1900: El fin de siglo y el cinematógrafo*; o *1903: El espacio urbano del cine*. Cada volumen se acompaña de la cartelera correspondiente al año de que se trate. La obra está profusamente ilustrada con fotogramas, fotografías, mapas, documentos y otros materiales que Juan Felipe Leal ha coleccionado tras un minucioso trabajo de investigación documental y fotográfico. Sin duda, es el registro más completo elaborado a la fecha de la producción, distribución y exhibición del cine tanto nacional como extranjero con referencia a México. Proporciona además, de manera detallada, el contexto socio-histórico en que se dieron esas actividades.

Introducciones al análisis cinematográfico

BORDWELL, David y Kristin THOMPSON (2007), *Arte cinematográfico*, México, McGraw-Hill Interamericana, sexta edición.

El libro de Bordwell y Thompson es síntesis de años de enseñanza a nivel universitario y, por su forma de exposición, abarca públicos que van de simples interesados a especialistas. A diferencia de otras introducciones, los autores ofrecen análisis de *películas completas* para ejemplificar conceptos fundamentales que agrupan en cuatro grandes clases: puesta en escena, cinematografía propiamente, edición y sonido. Quien, por ejemplo, siga con atención el cuidadoso análisis de *Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941) que hacen al mismo tiempo que vea la cinta, deteniéndose en cada segmento examinado, ganará mucho en entrenamiento de análisis cinematográfico. Los autores proponen este método antes que el estudio de fragmentos de películas que, según ellos, se presentan casi siempre inconexos y que se intenta encajonar en determinados enfoques. Otra sección del libro está dedicada al problema de la crítica, de sus funciones y criterios, esencial para quien utiliza el cine en el aula. Contiene también una apretada síntesis de la historia del medio con un anexo sobre cine hispanoamericano elaborado especialmente para la edición española. Ambas son de gran utilidad para un primer acercamiento.

ELSAESSER, Thomas y Malte HGENER (2010), *Film Theory. An Introduction Through the Senses*, Nueva York, Routledge.

El libro de Elsaesser y Hagener logra combinar la historia y la teoría del cine con el uso de los sentidos, lo que implica atender claramente la relación de la cinta con el espectador. Es una amena y rápida visión de los mecanismos del medio. Por ejemplo, el capítulo "El cine como puerta. Pantalla y umbral" explica el paso del espacio interior del que mira al espacio mítico del Oeste norteamericano

usando de ejemplo la secuencia inicial de *The Searchers* (Ford, 1956). La mirada se detiene en el umbral, "un momento que uno puede encontrar en casi toda película: el pasaje desde un mundo a otro que presupone la co-existencia de dos mundos, separados a la vez que conectados por el umbral. Para el espectador es el umbral entre su mundo y el del filme; para el filme es el umbral entre el mito y la realidad, y para el actor es el umbral entre el papel y la imagen", como la de masculinidad que evoca John Wayne. A partir de observaciones como la citada al inicio de cada capítulo, los autores se adentran en las teorías del cine desde los 1920.

Historias del cine

En los 1970, cuando despegaba el estudio del cine en instituciones universitarias, en México era obligado leer las historias de Georges Sadoul (*Historia del cine mundial. Desde los orígenes hasta nuestros días*, México, Siglo XXI, 1972) y de Román Gubern (*Historia del cine*, Barcelona, Lumen, 1987, primera edición de 1973). Si bien siguen siendo fuentes necesarias por su erudita relación de directores y contenidos en función de acontecimientos de la industria cinematográfica y de la historia mundial, es necesario complementarlas hoy con historias enfocadas con distintos criterios de estudio. Invitamos a consultar cuatro, a nuestro entender indispensables:

RUIZ, Luis Enrique (2000), *Obras pioneras del cine mudo, Tomo 1: Orígenes y primeros pasos (1895-1917)*, Gallarta (Vizcaya), Mensajero.
-(2000), *Obras pioneras del cine mudo, Tomo 2: Época Dorada (1918-1930)*, Gallarta (Vizcaya), Mensajero.

Los dos volúmenes de Luis Enrique Ruiz son relevantes dada la escasa atención que se ha prestado al cine silente que, según nosotros, ofrece una inmejorable manera de entender de forma condensada y aparejada con la brevedad a que nos acostumbra hoy el video y los

cortometrajes, el funcionamiento interno de las cintas. Ruiz relaciona las películas indispensables y brinda las correspondientes sinopsis, al tiempo que hace breves comentarios a la producción, exhibición y otros aspectos valiosos. Incluye asimismo anécdotas significativas que permiten hilar problemas más complejos, e ilustra sus textos con imágenes de los carteles de publicidad. Profesoras y profesores tienen aquí un buen catálogo de películas que les facilitará introducirse al cine mudo y seguir, comparándolo con el de épocas más recientes, la evolución del medio en sus 120 años de existencia.

FAULSTICH, Werner y Helmuth KORTE (Comp.) (1997-1999), *Cien años de cine. Una historia del cine en cien películas*, México, Siglo XXI, cinco volúmenes.

Con motivo del centenario de la primera función de cinematógrafo (el 28 de diciembre de 1895, fecha oficial francesa), los alemanes Faulstich y Korte compilaron en cinco volúmenes trabajos de diversos autores, también alemanes, que persiguen dos propósitos: ofrecer el contexto histórico en el que se inscriben las 100 películas seleccionadas y, por otro lado, el estudio detenido de cada una de ellas. El primer volumen contiene ensayos dedicados a los comienzos del cine que valen la pena por su brevedad y carácter panorámico. Los trabajos dedicados al análisis de las películas en particular siguen el formato de sinopsis, estudio histórico y *découpage* (fragmentación de la cinta), que incluye por supuesto la relación de secuencias y en ocasiones detalles como tamaño del plano o número de tomas por secuencia. En algunos casos se incluyen *story-boards* y fotogramas ilustrativos de lo que se argumenta. Con la compilación de Faulstich y Korte, el profesor y la profesora disponen de excelentes modelos que anclan en la metodología de la fragmentación, la cual, insistimos, es básica para guiar lo más objetivamente posible el análisis y la interpretación en un campo de estudio susceptible a generalizaciones más bien apresuradas.

TALENS, Jenaro y Santos ZUNZUNEGUI (Coords.) (1995-1998), *Historia general del cine*, Madrid, Cátedra (Col. Signo e Imagen), 12 volúmenes.

Los 12 volúmenes que componen la presente obra constituyen uno de los mayores esfuerzos por revisar críticamente la historia del cine y por aportar la imagen más completa de su desarrollo. Está subdividida por regiones (Estados Unidos y Europa, por ejemplo) y por hitos evolutivos (el paso del cine silente al sonoro o el reacomodo del cine entre los nuevos medios audiovisuales, por caso). Cerca de cien artículos, breves y sólidamente documentados, ofrecen la gama de enfoques y datos que pueden utilizarse para la construcción de una historia que, como la del cine, sigue estando sujeta a debate. Por ejemplo, en la segunda parte del volumen X, dedicado a América Latina, se nos habla de lo que significó el tránsito del cine silente al sonoro; los problemas de traducción de las cintas estadounidenses que dominaron, junto con la distribución, los mercados latinoamericanos, o la búsqueda de una expresión propiamente regional que dio lugar, entre otras manifestaciones, al Cinema Novo en los 1960. Importa destacar la competencia académica de los colaboradores, entre ellos Jacques Aumont, Gian Piero Bruneta, Monica Dall'Asta, Thomas Elsaesser, Roman Gubern, Francesco Casetti o Barthélemy Amegual.

COUSINS, Mark (2005), *Historia del cine*, Barcelona, Blume.

La historia de Cousins tiene varias virtudes: es concisa a la vez que entretenida y a ratos trepidante; habla de la producción poco vista en la zona de influencia del cine estadounidense, como el japonés y el hindú y, algo casi único, su criterio de elección de materiales es el propio del realizador (Cousins es productor y director), pero del realizador con una mirada lúcida y sobresaliente. Un ejemplo tomado de las páginas iniciales: al hablar de George Albert Smith, el miembro más destacado de la Escuela de Brighton: "En 1998, rodó lo que entonces se dio en llamar 'paseo fantasma' [...] que se conseguía situando la cámara delante de un tren en movimiento [...] como si se

tratase de los ojos de un fantasma atravesando velozmente el aire". Parecería una ocurrencia sin importancia, pero hay que colocarse en el lugar de los espectadores iniciales para aquilatarla. La suma de esas "ocurrencias" fue parte del sistema de "esquema más variación" que, según Cousins, ha dirigido el desarrollo del cine: "para que una forma artística se desarrolle, los directores no pueden ser siempre esclavos de las imágenes originales. Éstas deben ajustarse a las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías, los cambios en las modas, las ideas políticas, los aspectos emocionales, etc." Con base en su libro, Cousins hizo uno de los más bellos e interesantes documentales sobre la historia del cine: *The Story of Film: an Odyssey*, que se encuentran en YouTube (*COUSINS: THE STORY*).

FUENTES BIBLIOHEMEROGRÁFICAS Y DE INTERNET

- ALTMAN, Rick (2000), *Los géneros cinematográficos*, Barcelona, Paidós (Col. Comunicación 114 Cine).
- ARENDT, Hannah (1999), *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*, Barcelona, Lumen (Col. Palabra en el Tiempo).
- AUMONT, Jacques (1998), *El rostro en el cine*, Barcelona, Paidós (Col. Comunicación 85 cine).
- AUMONT, Jacques, Alain BERGALA, Michel MARIE y Marc VERNET (1996), *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*, Barcelona, Paidós (Col. Comunicación 17 Cine), nueva edición, revisada y ampliada.
- BARKLEY, Elizabeth F., K. Patricia CROSS y Claire HOWELL MAJOR (2012), *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*, Morata-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BARRAZA, Eduardo (2012), "Presunto culpable o el ojo indiscreto del cine", en Fernando AYALA BLANCO y Salvador MORA VELÁZQUEZ (Coords.), *Tendencias de los grupos de poder en México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 407-433.
- BARRAZA, Eduardo (2012), *Cine y poder. Paradigmas de comportamiento y estructuración sociales*, Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BARRAZA, Eduardo (2015), "Cine, poder y emociones", en prensa.
- BAZIN, André (1967), *What is Cinema?*, Berkeley y Los Angeles. University of California Press.

- BENJAMIN, Walter (1973), *Iluminaciones/3. Tentativas sobre Brecht*, Madrid, Taurus.
- BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMANN (2003), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BOEHM, Christopher (1999), *Hierarchy in the Forest. The Evolution of Egalitarian Behavior*, Cambridge (EU), Harvard University Press.
- BOEHM, Christopher (2012), *Moral Origins. The Evolution of Virtue, Altruism, and Shame*, Nueva York, Basic Books.
- BORDWELL, David (1996), *La narración en el cine de ficción*, Barcelona, Paidós (Col. Comunicación 72 Cine).
- BOWLES, Samuel y Herbert GINTIS (2011), *A Cooperative Species. Human Reciprocity and Its Evolution*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- BURCH, Noël (1987), *El tragaluz del infinito*, Madrid, Cátedra (Col. Signo e Imagen).
- BURCH, Noël (1998), *Praxis del cine*, Madrid, Fundamentos (Col. Arte), séptima edición.
- CAMPBELL, Joseph (2010), *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, México, Fondo de Cultura Económica (Biblioteca de Psicología, Psiquiatría y Psicoanálisis), duodécima impresión.
- CANETTI, Elías (1981), *Masa y poder*, México, Muchnik.
- CARMONA, Ramón (1991), *Cómo se comenta un texto filmico*, Madrid, Cátedra (Col. Signo e Imagen).
- CARROL, Noël (1999), "Film, Emotion, and Genre", en PLANTINGA, Carl y Greg M. SMITH (Eds.), *Passionate Views. Film, Cognition, and Emotion*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, pp. 21-47.
- CASSANY, Daniel (2012), *En-línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona (Col. Argumentos), Anagrama.
- DAMASIO, Antonio (2009), *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*, Barcelona, Crítica (Col. Drakontos Bolsillo).
- DAMASIO, Antonio (2003), *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*, Nueva York, Harcourt.
- DARWIN, Charles (1984), *La expresión de las emociones en los animales y el hombre*, Madrid, Alianza Editorial.

- DE LOS REYES, Aurelio (1995), "Gabriel Veyre y Fernand Bon Bernard, representantes de los hermanos Lumière en México", en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Universidad Nacional Autónoma de México, núm. 67, otoño, pp. 119-137.
- DE WAAL, Frans (2011), *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*, México, Metatemáticas Tusquets.
- DE WAAL, Frans (2014), *El bonobo y los diez mandamientos. En busca de la ética entre los primates*, México, Metatemáticas Tusquets.
- EISENBERG, Nancy (2004), "Empathy and Sympathy", en LEWIS, Michael y Jeannette M. HAVILAND-JONES (Eds.), *Handbook of Emotions*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 677- 691.
- EISENSTEIN, Sergei (1982), *Cinematismo*, Buenos Aires, Domingo Cortizo Editor.
- EKMAN, Paul (1972), "Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions", en J. COLE (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation*, 1971, vol. 19, Lincoln University of Nebraska Press.
- EKMAN, Paul (2006), *Darwin and Facial Expression. A Century of Research in Review*, Nueva York, Mallor Books.
- EKMAN, Paul (2007), *Emotions Revealed. Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, Nueva York, San Marti's Griffin.
- FIESCO, Roberto (2008), "El documental, nuevo cine de ficción: entrevista con Everardo González", en *Estudios Cinematográficos. Revista de actualización técnica y académica del Centro Universitario de Estudios Cinematográficos*, México, D.F., Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, UNAM, año 14, núm. 32, septiembre-diciembre.
- FRANK, Robert H. (2004), *What Price the Moral High Ground? How to Succeed without Selling your Soul*, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- GOFFMAN, Erving (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOFFMAN, Erving (1986), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*, Boston, Northeastern University Press.

- GUNNING, Tom (1994), *D.W. Griffith & the Origins of American Narrative Film. The Early Years at Biograph*, Urbana-Chicago, University of Illinois Press, 316 pp.
- HATFIELD, Elaine, John T. Cacioppo y Richard L. Rapson (1994), *Emotional Contagion. Studies in Emotion & Social Interaction*, Nueva York, Cambridge University Press-Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- HESS, Charlotte y Elinor Ostrom (2011), *Understandig Knowledge as a Commons. From Theory to Practice*, Cambridge Mass., The MIT Press.
- LEAL, Juan Felipe, Eduardo BARRAZA y Carlos FLORES (2003), *Anales del cine en México, 1895-1911. El vitascopio y el cinematógrafo en México*, México, Eón-Voyeur.
- METZ, Christian (2001), *El significante imaginario. Psicoanálisis y cine*, Barcelona, Paidós (Col. Comunicación 129 Cine).
- METZ, Christian (2002 a), *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968), Volumen I*, Paidós (Comunicación 133 Cine).
- METZ, Christian (2002 b), *Ensayos sobre la significación en el cine (1968-1972), Volumen II*, Paidós (Comunicación 134 Cine).
- MORIN, Edgar (1972), *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona, Seix-Barral (Col. Biblioteca Breve de Bolsillo).
- MULVEY, Laura (2006), *Ciudadano Kane (Citizen Kane)*, Barcelona, Gedisa (Col. La Película de la Vida).
- NACACHE, Jacqueline (2006), *El actor de cine*, Barcelona, Paidós (Col. Comunicación 171 cine).
- OSTROM, Elinor y James WALKER (Eds.) (2005), *Trust & Reciprocity. Interdisciplinary Lessons from Experimental Research*, Nueva York, Russel Sage Foundation.
- PLANTINGA, Carl (2009), *Moving Viewers. American Film and the Spectator's Experience*, Los Angeles, University of California Press.
- PLANTINGA, Carl y Greg M. SMITH (Eds.) (1999), *Passionate Views. Film, Cognition, and Emotion*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- PONS I BUSQUET, Jordi (2002), *El cine. Historia de una fascinación*, Barcelona, Àmbit-Ajuntament de Girona-Museu del Cinema, 221 pp.

- SORLIN, Pierre (1985), *Sociología del cine. La apertura para la historia de mañana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SMITH, Murray (1995), *Engaging Characters. Fiction, Emotion, and the Cinema*, Nueva York, Oxford University Press.
- TAN, Ed. S. (1996), *Emotion and the Structure of Narrative Film. Film as an Emotion Machine*, Nueva York, Routledge.
- THOMPSON, John B. (1998), *Ideología y cultura moderna*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, segunda edición.
- TOMASELLO, Michael (2010), *Origins of Human Communication*, Cambridge, MA, A Bradford Book-The MIT Press.
- TOMASELLO, Michael (2014), *A Natural History of Human Thinking*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- TOSSI, Virgilio (1993), *El cine antes de Lumière*, México, UNAM.
- TRUFFAUT, François (1974), *El cine según Hitchcock*, Madrid, Alianza (Col. Cine y Comunicación).
- TURNER, David A. (2015), *Teoría de la educación*, México, Siglo XXI (Col. Educación).
- XAVIER, Ismail (2008), *El discurso cinematográfico. La opacidad y la transparencia*, Buenos Aires, Manantial (Col. Texturas).
- VÖLKER, Klaus (1978), *Brecht: a Biography*, Nueva York, The Seabury Press.
- WELLES, Orson y Peter BOGDANOVICH (1994), *Ciudadano Welles*, México, Grijalbo.
- WINKIN, Yves y Erving GOFFMAN (1997), *Los momentos y sus hombres*, Paidós (Col. Comunicación).

Sitios de internet

[Consulta: octubre-diciembre de 2014]

12 HOMBRES: DISCUSIÓN:

<[http://daverobertsfilm.files.wordpress.com/2010/11/film-studies-](http://daverobertsfilm.files.wordpress.com/2010/11/film-studies-12-hombres-discusion/)

12 HOMBRES: FICHA:

<[http://es.wikipedia.org/wiki/12_Angry_Men_\(pel%C3%ADcula_de_1957\)](http://es.wikipedia.org/wiki/12_Angry_Men_(pel%C3%ADcula_de_1957))>

12 HOMBRES: GENERAL:

<<http://www.gradesaver.com/12-angry-men/study-guide/section2/>>

12 HOMBRES: PERSONAJES:

<<http://plays.about.com/od/plays/a/twelveangry.htm>>

BENKLER:

<<http://www.benkler.org/>>

BRECHT: MÉXICO:

<<http://www.raco.cat/index.php/assaigteatre/article/viewFile/145798/249077>>

CINE, IMAGEN Y CIENCIAS SOCIALES:

<http://www.cineyccss.mx/>>

COUSINS: THE STORY:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ACpzquBsC6k&list=PL-co-vY26J5o6p8jplkSuzGiCBuxwqt8b3>>

EKMAN:

<<https://www.paulekman.com/product-category/face-training/>>

MUSEUM OF MOVING IMAGE:

<<http://www.movingimage.us/>>

STERLING/DELSARTE:

<<http://ia600202.us.archive.org/10/items/cu31924031749595/cu31924031749595.pdf>>

VIDEOS CINE Y CCSS:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL9J7vo_I9q5RjILOP91yHy3_xAKrmELGB>

YOUTUBE ACADÉMICO:

<<https://www.youtube.com/playlist?list=PLE0016A622C56A338>>

UNIVISIÓN:

<<http://noticias.univision.com/mexico/noticias/article/2011-05-06/presunto-culpable-el-documental-mas>>

WIKIVERSIDAD:

<<http://es.wikiversity.org/wiki/Portada>>

EKMAN:

<<https://www.paulekman.com/product-category/face-training/>>

La primera edición electrónica de *El cine como recurso didáctico en ciencias sociales. Reflexiones, propuestas, ejemplos*, fue realizada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se finalizó el 20 de junio de 2016. La producción de esta obra en PDF interactivo estuvo a cargo de ALDINE. En su composición se usó el tipo *Rotis Sans Serif Std* de 11/13,6 puntos. Revisión de originales y cuidado de edición: Clara Isabel Martínez Valenzuela. Portada y maquetación: Marco Antonio Pérez Landaverde.