

EL CINE-FORO EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOTERAPIA PSICODINÁMICA: LA PELÍCULA AMELIÉ COMO ESTUDIO DE CASO*

MARÍA CAMPO-REDONDO*

marisucampo@yahoo.com
La Universidad del Zulia.
Maracaibo, Edo. Zulia.
Venezuela.

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2007
Fecha de aceptación: 1 de octubre de 2007



Resumen

Este artículo presenta una propuesta para utilizar el cine comercial como estrategia didáctica en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica. En primer lugar, se revisa brevemente la literatura sobre la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica, así como la utilización del cine como recurso pedagógico en general, exponiendo sus ventajas como tecnología didáctica. En segundo lugar, se describe cómo se puede integrar la proyección y posterior análisis de películas en un seminario de Postgrado sobre Psicoterapia Integral. En tercer lugar, se muestra un ejemplo de análisis de la película *Amélié* y su aplicación en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica, específicamente en la enseñanza de conceptos tales como “capacidad observante del yo”, “resiliencia”, “intersubjetividad”, “self”, “historia de vida”, “relación terapéutica” y “mecanismos de defensa” entre otros. Por último, se concluye resaltando los aportes de la utilización del cine-foro en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica.

Palabras clave: enseñanza de la psicoterapia, cine, estrategia didáctica, psicoterapia psicodinámica

Abstract

MOVIE-FORUM IN TEACHING PSYCHODYNAMIC PSYCHOTHERAPY. THE MOVIE AMELIÉ AS CASE STUDY

*This article presents a proposal to use commercial cinema as didactic strategy in teaching psychodynamic psychotherapy. First of all, the literature on teaching psychodynamic psychotherapy is briefly revised, as well as the use of cinema as a pedagogical recourse in general, showing its advantages as didactic technology. Second, integrating projection and follow up analysis of films is described in a Postgraduate seminar about Integral Psychotherapy. Third, an analysis example is shown on the movie *Amélié* and its application in teaching psychodynamic psychotherapy, specifically in teaching of concepts such as “observing capacity of I”, “resilience”, “intersubjectivity”, “self”, “history of life”, “therapeutic relationship” and “defense mechanisms” among others. Finally, there’s a conclusion highlighting the contributions of movie-forum in teaching psychodynamic psychotherapy.*

Key words: psychotherapy teaching, cinema, didactic strategy, psychodynamic psychotherapy.



1. Introducción del cine como recurso didáctico



En el año 1997, la junta editorial de la *Revista Internacional de Psicoanálisis* decidió incorporar un apartado para publicar ensayos sobre cine y psicoanálisis (Gabbard, 2001:3). Esta decisión editorial representó un reconocimiento de que el cine debe tomarse como una expresión cultural seria, digna de ser analizada por la academia. De hecho, nos comenta Gabbard, los filmes se han convertido en un reservorio de las imágenes psicológicas de nuestro tiempo.

Esta decisión de la *Revista Internacional de Psicoanálisis* es solo un ejemplo de la utilización del cine en la academia. A partir de los años noventa, los educadores han descrito el empleo del cine en una variedad de contextos en la enseñanza de las ciencias humanas. Por ejemplo, su uso ha sido reportado en la educación de orientadores (Higgins y Dermer, 2001), en la enseñanza de la psicoterapia de parejas (Shepard y Brew, 2005), en la conceptualización de la terapia familiar sistémica (Hudock y Warden, 2001), y en el estudio de la historia de la medicina (Crellin y Briones, 1995), entre otros.

El cine puede ser utilizado para ilustrar los contenidos de un determinado curso, así como para promover la visualización de conceptos y teorías. Por ejemplo, en la película que más adelante describiremos, empleamos su análisis para ejemplificar la relación terapéutica y algunos mecanismos de defensa empleados por la protagonista. De igual modo, el visionado y posterior discusión de una película puede ser adaptado en el salón de clase para favorecer que los estudiantes se involucren con el contenido de determinados objetivos. (Bluestone, 2000), y también promover el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias analíticas (Anderson, 1992). La proyección de las películas tiene la ventaja de que son valadas y disfrutadas por los estudiantes, lo que puede aumentar la motivación de éstos hacia la asignatura en cuestión. (Boyatzis, 1994).

Por otro lado, el cine como recurso didáctico puede ser muy útil en los casos en que los estudiantes hayan tenido poco contacto con la materia a enseñar. En el caso de la enseñanza de la psicoterapia, se hace imprescindible la práctica de casos clínicos. En este sentido, cuando los estudiantes no han tenido experiencias clínicas con casos, la

escogencia de películas con contenidos psicológicos pudiera sustituir temporalmente a los casos reales, pues está documentado (Higgins y Dermer, 2001) que el cine puede llegar a mimetizar historias de la vida cotidiana.

2. La enseñanza de la psicoterapia psicodinámica y la utilización del cine

La enseñanza de la psicoterapia psicodinámica está marcada por una tradición bien rica y documentada (Goldberg, 1998) En tal sentido, existe una amplia literatura que otorga preferencia a que se centre la enseñanza en el proceso relacional que se produce entre paciente y terapeuta, en vez de centrarse en técnicas específicas (Doehrman, 1976, Meerlo, 1952, Searles, 1955).

En este tenor, Fleming y Benedek (1966) desarrollaron un modelo educacional en el cual el énfasis se centra en la organización y procesamiento de datos en unidades de significado, en vez de la forma tradicional de escuchar y recoger información, con el propósito de integrar lo que se aprendió de la escucha y respuesta al paciente. Estos autores enfatizan la importancia de comenzar por definir el contexto fenomenológico.

Ornstein (1968) por su parte, considera que el material clínico a trabajar por el estudiante que está aprendiendo debe centrarse en datos observables. La labor del docente debe ser entonces la de facilitar que sea el propio aprendiz quien descubra las formas de observar los casos y formarse intuiciones de la situación clínica sin que medie la teoría excesivamente.

Por otro lado, existen investigaciones (Klein y Goin, 1977) que reportan que los estudiantes que se inician en el estudio de la psicoterapia psicodinámica prefieren que el foco principal de su entrenamiento sea en casos clínicos donde prevalezca el enfoque fenomenológico, es decir, la vivencia y experiencia que paciente y terapeuta tienen de la sesión.

Goldberg (1998) ha desarrollado un modelo, dividido por categorías, el cual incluye los aspectos lógico-fenomenológicos más resaltantes que el estudiante debe considerar. Este autor considera que para “alfabetizar” al estudiante en el campo de la psicoterapia psicodinámica es menester que se incluyan las siguientes categorías de análisis de casos: la historia de vida del paciente, una descripción y formulación dinámica detallada y profunda de la conducta del paciente, la introspección por parte del terapeuta, la alianza terapéutica y la habilidad para trabajar con la transferencia, contratransferencia y resistencia. Así mismo, considera este autor que la relación terapéutica que se produce entre el paciente y el terapeuta es uno de los aspectos esenciales en el entrenamiento de la psicoterapia psicodinámica. Para este autor, una de las competen-

cias básicas en las cuales se debe alfabetizar al estudiante, es la de ser un “observador participante” de la riqueza y complejidad del comportamiento humano.

De estas ideas podemos inferir que el aprendizaje de la psicoterapia implica la adquisición de competencias tanto lógicas (como, por ejemplo, prestar atención a los detalles obvios del conflicto e historia de vida del paciente), como fenomenológicas (tales como la introspección que realiza el terapeuta sobre el impacto que el paciente tiene en él, así como la naturaleza de la relación terapéutica).

Y es desde esta visión de “observador participante” que insertamos al cine en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica. En este aspecto, queremos resaltar que el cine-foro puede servir de gran ayuda a la hora de facilitar la comprensión de los estímulos y vivencias captadas por el estudiante de psicoterapia.

En concordancia con Escontrela y Pereira (2000), definimos el cine-foro como aquella actividad pedagógica de grupo, que apoyándose en el cine como eje didáctico, persigue –a partir del establecimiento de una dinámica interactiva entre los participantes– descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que se presentan en la cinta y que el grupo intenta develar.

3. Estudio de caso: la película *Amelié* como eje organizador de los aprendizajes “experienciales” de la psicoterapia psicodinámica

Hemos afirmado en puntos precedentes que el cine puede servir de instrumento didáctico para favorecer la adquisición de conocimientos de la psicoterapia psicodinámica. Sin embargo, es menester significar que el uso del cine como estrategia didáctica requiere de un gran trabajo por parte del docente. No basta con encontrar una película o fragmento que trate alguno de los temas que se vayan a abordar en el desarrollo del currículo; por el contrario, hay que regirse por una metodología que guíe la visión y posterior discusión de la película seleccionada.

Escontrela y Pereira (2000) comentan que es necesario elaborar una programación didáctica de la actividad que contemple al menos los siguientes apartados: a) justificación de la selección y uso de la película; b) integración en el diseño curricular; c) planteamiento de unos objetivos que se relacionen con la facilitación de conceptos, procedimientos y actitudes; d) contenidos; e) actividades; f) materiales de apoyo; y g) evaluación.

Para complementar la idea precedente, destacamos que De la Torre, Oliver, Tejada, Rajadell y Girona (2004) comentan que el peso de la enseñanza a través del cine

está en conseguir que el alumnado aprenda del visionado y discusión de una película, y por lo tanto, la estrategia no es de transmisión. La idea es que el cine genere interacción, motivación, implicación, aplicación, tutoría y resolución de problemas, dentro y fuera del aula.

Tomando en cuenta las ideas expresadas en los dos párrafos anteriores, y guiados por las directrices de Escontrela y Pereira (2000) y de De la Torre et al. (2004) antes mencionadas, pasamos a describir la experiencia de clase llevada a cabo por la autora de este trabajo con un grupo de estudiantes graduados, participantes en el “Curso Integral de Psicoterapia”, el cual tiene una duración de 200 horas, específicamente en el “Módulo de Psicoterapia Psicodinámica”, con 48 horas de clase presencial, donde el eje organizador de las estrategias “vivenciales” fue la proyección y posterior discusión de la película *El fabuloso destino de Amelié Poulain*.

La estrategia se basó en el apoyo de medios tecnológicos, en este caso, el visionado de una película y su posterior discusión a través de la modalidad del cine-foro, para propiciar una enseñanza de la psicoterapia psicodinámica donde el “transmisor” de contenidos fue precisamente el medio citado, más las correspondientes intervenciones didácticas de la profesora. El cine no se convirtió en sustituto del profesor como “transmisor” de conocimientos, sino que se buscó una integración de aprendizajes.

Es importante resaltar que trabajamos bajo la premisa de que el cine en general, y la película *Amelié* en particular, no es ciencia, ni su visionado sustituye a las lecturas obligatorias sobre psicoterapia. Remarcamos que los elementos científicos de la cinta, como por ejemplo la aparición del pintor y su relación con *Amelié*, la cual escenifica la relación que se establece entre terapeuta y paciente, se acerca con bastante similitud a una relación terapéutica, pero aún así, estamos conscientes, y así se lo hicimos saber a nuestro grupo, que la trama de la película se presenta en aras de un guión.

En relación con lo que entendemos por estrategias *vivenciales*, declaramos que las consideramos como actividades que implican la interrelación de los participantes con sus pares en el salón de clase, así como la utilización de estímulos audiovisuales que incluyen imagen, sonido, trama y sentimientos en las cuales el estudiante debe “sumergirse” en el visionado de la película y su posterior discusión, y que se supone genera en el espectador (estudiante) sensaciones similares a las que generaría la observación y conducción de un caso “real” de psicoterapia. Así mismo, consideramos que el aprendizaje vivencial se potencia con la realización de actividades que incluyan el diálogo y la comunicación entre los miembros del grupo, para favorecer el pase de las emociones generadas por el estímulo (visionado de la película en este caso) a



la reflexión y la racionalidad de la psicoterapia psicodinámica (posterior discusión a través del cine-foro y realización de un ensayo escrito sobre la película). Lo *vivencial* viene dado por la interacción en el aula y por el interés en determinar no sólo qué es lo que pasa en el aula, sino por qué pasa, quién o qué lo determina, cómo afecta a los participantes y qué cambios provoca en los alumnos como futuros terapeutas y el profesor (Campo-Redondo, 2006).

Tal y como lo afirmamos en párrafos anteriores, y siguiendo a Ornstein (1968), consideramos que el material clínico a trabajar por el estudiante debió centrarse en datos observables. Nuestra labor en la conducción del cine-foro fue la de propiciar que fuese el propio participante quien descubriera los psicodinamismos del caso (trama de la película) y que se formase intuiciones de la situación clínica sin que mediase excesivamente la teoría.

En tal sentido, la película en cuestión sirvió para organizar los conocimientos “vivenciales” y la “observación participante” que se quería propiciar sobre la psicoterapia psicodinámica. Para generar en los estudiantes una familiarización y dominio de las teorías y conceptos más importantes, cada cursante del seminario, una vez realizado el cine-foro, debió consignar un ensayo sobre la película, tomando como punto de referencia el cuadro No. 1, el cual pretendió servir de guía para generar los insumos del cine-foro. Este cuadro¹ se les presentó a los cursantes antes del visionado de la película, y guió la posterior discusión bajo el formato de cine-foro ya descrito.

Cuadro No. 1. Guía de análisis de la película *Amelié*.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	PRESTAR ATENCIÓN A...	CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA CÁTEDRA
Título de la película	<i>El fabuloso destino de Amelié Poulain</i> . El nombre nos da una idea de fábula o cuento y que detrás del nombre hay una historia llena de aventuras (incluida la del “Zorro”). La película narra el mundo interno de una persona, <i>Amelié</i> , pero que puede parecerse al mundo interno de muchos otros, con una aparente peculiar “simpleza” (así nos narran nuestros pacientes), con una base “chistosa”, para enmascarar el profundo sufrimiento de su introversión	Importancia de la narrativa en psicoterapia. Importancia del “chiste” en la narración y su relación con lo inconsciente. Precisar cómo el chiste disfraza el sufrimiento.
Padres de <i>Amelié</i>	Historia de <i>Amelié</i> : sus padres, sus actitudes hacia <i>Amelié</i> cuando era una niña, muerte de su madre, actitud del padre hacia la niña y muñeco de yeso	Influencia de los cuidadores y personas significativas (objetos) en los seis (6) primeros años de vida. Anamnesis
Infancia de <i>Amelié</i>	Marcada por la sobreprotección, pero con altísima capacidad resiliente	Influencia de la infancia en la configuración de la personalidad
Azar en la vida de <i>Amelié</i>	Muerte de la madre, muerte de Lady Di, encuentro con Nino. El azar juega un papel importante en la vida de <i>Amelié</i> . Su madre muere al azar, su vida de “ZORRA” cambia por azar, conoce a Nino por azar. Lo que no sucede por azar es crearse su felicidad. Para eso, <i>Amelié</i> tiene que luchar con sus propios fantasmas	Diferencia entre variables azarísticas y el determinismo psíquico.
Mecanismos de defensa utilizados por <i>Amelié</i>	Aislamiento, fantasía, altruismo (ayuda a los demás)	Mecanismos de defensa del yo

Personajes de la película	Todos seres "raros", llenos de necesidades afectivas, sin poderse comunicar. De todos ellos, y a pesar de sus excentricidades, <i>Amélié</i> es la más "sana", pues es quien se rescata a sí misma. Los personajes de la película <i>Amélié</i> muestran todas las vulnerabilidades: El pintor, con su enfermedad de los huesos; al verdulero, le falta un brazo; la hipocondríaca, vive encerrada en su enfermedad; la vecina es alcohólica. El mismo Nino, el amor de <i>Amélié</i> es un ser "misterioso": colecciona fotos rotas que la gente desecha, y trabaja en una tienda porno y feria del terror, ambos trabajos con tareas absolutamente despersonalizadas.	Trama en la vida de las personas. Objetos significantes. Personas con quienes nos relacionamos definen nuestro sentido del self. Importancia de los pares
Self de <i>Amélié</i>	Evitativo, misterioso. Trabaja como camarera en un restaurante del barrio	Self. Concepto organizador de la experiencia subjetiva de la persona. Representaciones del sí mismo de la persona
Intersubjetividad y metáfora de la relación "cuasi" terapéutica entre el pintor y <i>Amélié</i>	Relación entre el pintor y <i>Amélié</i> . Ambos se "leen la mente". Ambos forman una relación emocional correctiva, donde el self de <i>Amélié</i> se fortalece, producto de esa relación	Proceso psicoterapéutico. Relación terapéutica. Intersubjetividad en la relación terapéutica. Experiencia emocional correctiva. Empatía. Confrontación.
Cambios en <i>Amélié</i>	Qué hace cambiar a <i>Amélié</i>	Capacidad observante del yo. Capacidad autogenerativa del sujeto. Resiliencia

Una vez visionada la película, y bajo el formato de cine-foro, se pasó a realizar la discusión grupal, la cual tuvo una duración de dos horas y media aproximadamente; en dicha discusión, participaron todos los cursantes del seminario, así como la autora de este trabajo. Una vez finalizada la discusión, se les pidió a los participantes que elaboraran un ensayo de aproximadamente 8 a 10 páginas, en donde se aplicarían los conceptos teóricos y *experienciales* del seminario. Para completar esta tarea, se les dieron tres semanas.

4. Guía didáctica. Análisis de la película

A continuación presentamos una guía didáctica de la película *Amélié*. Esta guía es un resumen de los escritos de los participantes² y surgió de la discusión propiciada por el cine-foro y posteriormente plasmados en los ensayos sobre el análisis cinematográfico realizado a dicho film.

Siguiendo a Fleming y Benedek (1966) hemos desarrollado el análisis de la película centrándonos en lo que ellos denominan "unidades de significados" que le dan sentido al entendimiento de la historia, en este caso, de la película.

Ficha técnica

Título: *Amélié. El fabuloso destino de Amélié Poulain*. Dirección: Jean-Pierre Jeunet. Intérpretes: Audrey Tautou, Mathieu Kassovitz, Rufus, Maurice Béni-

chou, Isabelle Nanty. Género: Comedia romántica / De auto. Año: 2001. Duración: 122 minutos (recuperado el 23 de febrero de 2007 de <http://www.portalmix.com/cine/amelie/>)

Breve reseña periodística

Ambientada en el barrio parisino de Montmartre, la película narra la historia de *Amélie*, una joven que redescubre la felicidad tras una infancia repleta de dificultades. En su nuevo trabajo, la protagonista encontrará su verdadera vocación: ayudar a resolver las penurias de todos los personajes de su entorno. *Amélié* tiene un gran objetivo en la vida: intentar hacer más feliz la existencia de los demás. Para ello, inventa toda clase de estrategias que le permitan intervenir, sin que se den cuenta, en las vidas de las personas que la rodean. La vida de *Amélié* se ve trastocada con la llegada de un muchacho extraño y peculiar: Nino Quincampoix. Nino trabaja de fantasma en el túnel del terror y en un sex-shop, y en sus ratos libres colecciona las fotos abandonadas en los fotomatonos para buscar luego a las personas que aparecen en ellas (recuperado el 23 de febrero de 2007 de <http://www.portalmix.com/cine/amelie/>).

Amélié y su historia de vida: su infancia, sus padres y sus vicisitudes

Amélié tuvo una infancia solitaria, caracterizada por el deseo de contacto con lo humano. Tanto Nino (el amor de la protagonista) como *Amélié* tuvieron una niñez signada por el aislamiento y el deseo de hermanos con quienes



jugar. Ambos tuvieron infancias marcadas por lo “peculiar”, probablemente (y así nos lo deja entrever el director) con episodios de culpa, vergüenza y burla por parte de sus padres y cuidadores (véase la escena donde Nino es burlado por sus compañeros de clase y *Amelié* culpada por la ocurrencia de las desgracias del vecindario). Sin embargo, *Amelié* tuvo una fuerte referencia vincular con sus padres y semejantes.

Podríamos conjeturar que probablemente las necesidades de *Amelié* (sobre todo las de relación) no fueron reconocidas en su infancia. Esto la llevó a tener un pensamiento mágico de autosuficiencia y una vida llena de imaginación. *Amelié* no definió sus rasgos más sobresalientes, a no ser por una excepcional capacidad para imaginar y tolerar la soledad, que luego convirtió en altruismo. Esta capacidad altruística ayudó a fortalecer las cualidades del yo de *Amelié*.

El padre era un médico que trabajaba para el ejército. Tenía tendencias obsesivas marcadas, era poco inclinado a mantener relaciones interpersonales y aisló a *Amelié* del mundo social. En una oportunidad, la auscultó como médico, y encontró que su corazón latía de modo acelerado. Él no pensó que estas palpitaciones eran debido a la excitación por su acercamiento y a los deseos edípicos incestuosos de *Amelié*, sino que se las atribuyó a una insuficiencia cardíaca. A partir de ese momento, los padres de *Amelié* dictaminaron que ella no fuese al colegio, y la madre se hizo cargo de la educación de la niña.

La madre de *Amelié*, quien era maestra, queda super-yoicamente a cargo de su educación privada. *Amelié* pierde a su madre en una insólita escena, en la que le cae encima una mujer que intentaba suicidarse.

Así, transcurren los años de la vida de la infancia de *Amelié*, al cuidado del padre. Esto fue moldeando en ella una característica muy importante: la tendencia a fantasear y a mostrarse bondadosa con los demás. A pesar de esta capacidad altruística, *Amelié* es capaz de mostrar agresión, vengándose de la gente; por ejemplo, cuando era una niña, desconectaba los cables de T.V. para evitar que la gente disfrutara los partidos finales de football, o ya de adulta, entraba en la habitación del verdulero y para vengarse de los malos tratos que éste le propinaba a su empleado, y le hacía una serie de “maldades bondadosas”.

Podríamos decir que a pesar de lo peculiar de su vida, en especial su infancia, *Amelié* pudo desarrollar una buena capacidad observante del yo, lo cual la protegió de desarrollar una patología mayor en su personalidad.

Amelié adulta

Amelié crece, al menos en apariencia, hasta convertirse en una mujer “adulta” e “independiente”. Esto no significa que sea una mujer en el sentido “genital” del

término, pues tiene una serie de inhibiciones que traban su desarrollo personal. A *Amelié* se le ha dificultado establecer relaciones de pareja, de hecho, se hace referencia al hecho de que tuvo intentos fortuitos, que no resultaron satisfactorios.

Un día, mientras está en su baño, escucha en la radio la trágica muerte de Lady Di. La impresión que le produce tal noticia, hace que se le caiga la tapa de un frasco, la cual choca contra un zócalo. *Amelié* descubre que allí hay un hueco; se asoma, y encuentra una caja con objetos infantiles. Se trataba de un escondite que en el pasado, un niño había guardado en dicho nicho sus más valoradas pertenencias. Tras un esfuerzo casi detectivesco, que implica relacionarse y descubrir a sus vecinos, *Amelié* encuentra por fin el nombre del aquel niño, y le devuelve de manera anónima, los preciados objetos. A partir de ese momento, *Amelié* se transforma en una especie de paladina de la justicia: anónima y sin deseos de que se reconozca su labor, comienza a aparecer con su nueva vestidura: “El Zorro”. El descubrimiento de este “tesoro” le permite a *Amelié* convertirse en una heroína y aparece esa necesidad de ayudar, casi como lo hacen los superhéroes: “salvando al mundo”. El salvar a otros pareciera que le da un nuevo matiz a su vida, una nueva razón incluso como con más sabor, acaso un deseo desesperado de que la salven e ella misma. Pareciera que el director nos intenta transmitir que de la muerte (noticia del accidente de Lady Di) puede rescatarse la vida (cambio y sentido en la vida de *Amelié*).

A partir de este momento, *Amelié* dirige todo su potencial creador a ayudar a los demás. Podríamos asumir que *Amelié* se refugia en esta nueva identidad: la de hacer el bien y no mirar a quien. Sin embargo, esta característica que luce tan altruística, no lo es tanto. Pensamos que es más una máscara para tapar su inmensa necesidad de relacionarse y amar.

El self de Amelié

Amelié se percibe a sí misma como tímida, con una hipersensibilidad a las críticas y sólo consigue confiar en los demás cuando se ve aceptada y entendida por Raymond (el pintor). Uno de los temores más resaltantes de *Amelié* es que su inadecuación sea descubierta. Es como si ella se sintiera apenada de sí misma, débil, inepta para competir y defectuosa. Sin embargo, *Amelié* no sabe exactamente a qué le teme. Podría ser al rechazo, pero ni ella misma lo tiene consciente.

Amelié toma el mundo tal como es: sin mucho juzgar, sin mucho ímpetu. Pero sufre de ansiedad básica. Cuando se angustia, se refugia en su fantasía. Así, *Amelié* se va convirtiendo en un “outsider de la condición humana”, con la utilización de una defensa: el retiro al mundo interno de su imaginación.

Amélié se adaptó a la soledad a través del juego con los pequeños detalles. Eso la “salva” de la locura. Las cosas sencillas de la vida le brindan felicidad (jugar con sus dedos, meter la mano en las lentejas). De niña, mostró una gran capacidad resiliente, pues el refugio en su fantasía la protegió de convertirse en una personalidad esquizoide o de desarrollar una patología de mayor envergadura.

Podríamos decir que *Amélié* tiene un estilo de personalidad evitativa. Busca relaciones, pero es temerosa de ellas. Como buena evitativa, teme a la humillación relacionada con el fallo y el dolor conectado al rechazo. Este temor a ser rechazada la lleva a refugiarse en fantasías internas y a evitar situaciones de intimidación interpersonal.

El self de *Amélié* no es convencional. No le presta mucha atención a las costumbres sociales, pues hasta cierto punto, transgrede las normas de lo social, pero no como lo haría un psicópata, a través del actino out y aprovechamiento de los demás, sino a través del altruismo y de ciertas “travesuras”. Ella utiliza su sensibilidad exquisita para ayudar a los demás a que sean felices, sin ser vista, sin pedir nada a cambio, en el anonimato. Sin embargo, es “tan auténtica”, que se pierde en esa autenticidad, se aísla en sus propias fantasías y escinde sus necesidades afectivas.

El “anonimato” de *Amélié*, que en un principio le genera tanta satisfacción y seguridad, llega un momento en que la traiciona y se convierte en un “boomerang”. Si sigue anónima, se queda sola y sin dejarse amar. *Amélié* se transforma de una niña tímida, aislada y retraída, en una mujer capaz de luchar por su amor. Gracias a la relación con el pintor, puede salir de su timidez infantil y convertirse en una mujer adulta, capaz de hacerse cargo de sus necesidades “genitales”.

***Amélié* y Nino**

Nino es el personaje masculino, el alma gemela de *Amélié*. Su nombre nos da una idea de niño, y la película nos refleja que han llevado una vida parecida, solitarios soñadores. Nino, al igual que *Amélié* y que el pintor, vive la vida a través de los demás. Ocupa su tiempo reconstruyendo fotos que la gente desecha, y luego recrea toda una historia a través de la fantasía a partir de esos rostros. Este personaje, raro por demás, como todos los que aparecen en la película, trabaja haciendo de muerto en un parque de atracciones, y en una tienda porno.

Amélié lo “descubre” gateando en el piso, recogiendo las fotos que la gente ha desechado. Ocurre algo, por primera vez extraño, ella se enamora del joven, entonces, fóbicamente, comienza a darle signos de su interés para causar un encuentro entre ambos, pero siempre a último momento termina escabulléndose. El muchacho por fin la devela y decide ir a buscarla.

Nino se enamora del misterio que representa para él *Amélié*, pues él se siente atraído por los misterios: su trabajo, sus hobbies y esa extraña mujer que le envía acertijos, pero que no se deja descubrir. Esa es *Amélié*.

El pintor: Raymond Dufayel (el hombre de cristal)

La relación entre Raymond Dufaiel, el pintor, y *Amélié*, escenifica la relación que se establece entre terapeuta y paciente, entre dos vidas, entre dos subjetividades. También es un ejemplo del curador herido, en donde se comprende el sufrimiento del otro porque en parte se parece en algo al propio, aunque solo sea en el sufrir.

El pintor, también llamado “el hombre de vidrio” es un personaje que se vuelve un álter ego en la vida de *Amélié*, y llega a ejercer funciones muy similares a las que realizaría un terapeuta. La amistad entre *Amélié* y el pintor refleja a dos personas que se consiguen y que han llevado una vida muy similar: ambos no se han logrado definir psicológicamente y ambos son seres aislados, pero con inmensas necesidades de ayudar a los más necesitados. *Amélié* es aceptada por el pintor de manera incondicional, sin ser criticada, ni siquiera cuando es vista haciendo travesuras con el vendedor de verduras o falsificando una carta. El pintor observa sin hacer comentario alguno sobre las actividades de heroína de *Amélié*, ni en sentido positivo, ni en sentido negativo.

El pintor tiene una enfermedad rara y simbólica a la vez: sus huesos son tan quebradizos que no puede salir de su casa. El espectador se imagina que este pintor ha llevado *también* una vida muy triste, y sin embargo, al igual que *Amélié*, es capaz de mostrar ternura y bondad hacia los demás.

El hombre pinta el mismo cuadro todos los años, y representa en sus personajes las vidas e historias de personas reales, dando la idea de que él vive a su vez a través de sus personajes. Muy parecido a lo que hace *Amélié con la fantasía* y su tarea de ayudar a otros, pues ella vive a través de las vidas de esos personajes y no la propia. El pintor se lo hace ver, cuando le dice que si se ocupa de la vida de los otros, quién se ocupará de los problemas de ella misma.

Amélié oficiaba, a su vez, también de terapeuta para el pintor, para propiciar la toma de conciencia en él y la necesidad de encontrarse con los demás. Ella también intenta ayudar a su amigo el pintor, enviándole anónimamente videos sugestivos.

Tanto *Amélié* como el pintor son capaces de entenderse el uno al otro a un nivel inconsciente y profundo, casi al punto de “leerse la mente”, en un acto intersubjetivo, donde la comprensión entre ellos es más fuerte que la mediación del lenguaje verbal. El pintor mantuvo una



aceptación incondicional empática (concepto de Carl Rogers), que sirvió como una experiencia emocional correctiva (concepto de Franz Alexander) con ella, y funcionó como un objeto del self (concepto de Heinz Kohut): primero la contiene, luego la descubre, después la define y luego la confronta.

Amélié no se “cura” por recordar, sino por la relación que mantuvo con el pintor y en la acción, en el aquí y el ahora es que ella logra cambiar y hacerse cargo de sus necesidades. Es fundamental esta metáfora y su relación con el proceso psicoterapéutico.

Amélié y Raymond construyen una profunda relación intersubjetiva, sin mucha reflexión, pero lo hacen desde la vivencia, para luego pasar a la acción. La alianza entre ellos, al igual que en un proceso psicoterapéutico, ayudó a que ella tomara acción. *Amélié* se fue relacionando de modo distinto con el pintor. Lo pudo escuchar y esto generó un cambio. El pintor fungió como una figura paterna que no la atrapó en la díada edípica. Fue capaz de percibir los deseos y necesidades de *Amélié* y la ayudó a crecer.

Al final, el director nos muestra que con esfuerzo es posible lograr la felicidad, tal como le sucede a *Amélié*, pues ella supo hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a su vida le bastó el espacio de una grieta para renacer.

5. Conclusiones

En este artículo hemos intentado demostrar que es posible utilizar la tecnología didáctica del cine-foro en la enseñanza de la psicoterapia. A través del análisis de una película como si fuese un estudio clínico, pudimos generar una reflexión crítica en nuestros alumnos, con la intención de lograr el entendimiento psicodinámico de un caso, el del fabuloso destino de *Amélié Poulain*.

El cine-foro es una estrategia de reflexión, participación e implicación en los procesos de creación de conocimiento. Mediante el relato cinematográfico, en este caso, el visionado, posterior discusión y elaboración de un ensayo de la película “*Amélié*”, se logró que los alumnos constataran tres tipos de procesos formativos. Primero, se produjo un proceso de aprendizaje personal en los participantes del curso, tanto en la creación de conocimientos vivenciales asociados a la psicoterapia psicodinámica, como en actitudes, valores y emociones que generan el aprendizaje de dicho enfoque terapéutico. Segundo, se sistematizó un proceso de innovación, utilizando la tecnología cinematográfica y al cine-foro como una estrategia didáctica, capaz de propiciar la creación de conocimientos en el área de la psicoterapia psicodinámica. Por último, se generó un texto escrito (guía didáctica de la película), mediante el cual los cursantes del seminario pudieron aproximarse a la formulación de hipótesis diagnósticas de una trama en la historia de vida de los protagonistas de la película.

Con el empleo del cine-foro en la enseñanza de la psicoterapia psicodinámica, creemos haber superado la confrontación teórico-práctica, pues pudimos integrar la observación participante, la reflexión intuitiva y la aplicación de conocimientos a un entramado humano. A través de la presentación de este estudio de caso, y específicamente a través del despliegue del resumen de las ideas expuestas en la guía didáctica presentada, hemos intentado mostrar que el cine tiene un efecto de integración de los conocimientos, donde se ponen en juego procesos lógico-deductivos y emocionales. Del análisis del texto presentado, podemos afirmar que hubo aportes orientados hacia la vivencia y lo emocional, hacia el impacto de la película en la audiencia y hacia la aplicación de conceptos teóricos relacionados con el aprendizaje de la psicoterapia psicodinámica. ⁶

* Psicólogo. Magister en Psicología Clínica. Magister en Orientación. Doctora en Ciencias Humanas. Profesora ordinaria de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

Notas

¹ La presentación inicial fue dividida en láminas, en formato “power point” y contenía imágenes alusivas a la película, pero por razones de espacio, se llevó al formato de cuadro.

² Agradecemos a los cursantes del seminario su gentileza al permitirnos reproducir parte de las ideas que produjeron en los ensayos sobre la película *Amélié*.

Bibliografía

- Anderson, D. D. (1992). Using feature films as tools for analysis in a psychology and law course. *Teaching of Psychology*, 19, 155-158.
- Bluestone, C. (2000). Feature films as a teaching tool. *College Teaching*, 48(4), 141-152.
- Boyatzi, C. J. (1994). Using feature film to teach social development. *Teaching of Psychology*, 21(2), 99-101.

Bibliografía

- Campo-Redondo, M. (2006). El cine-foro como recurso tecnológico en la creación de conocimiento: estudio de caso en la enseñanza de la orientación de la violencia familiar. ENL@ce. *Revista de Información, Tecnología y Conocimiento*. Año 3, No. 3, 11-32
- Casper, W. J., Schleicher, D. S., Bordeaux, C. R., y Abalos, A. F. (2003). Film Use in I-O Coursework: On a Roll? Presentation in Watt, J. D. (Chair) I-O at the Movies: Feature Films as Teaching Resources. Symposium at the 2003 SIOP Conference in Orlando, FL.
- Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206-217.
- Crellin, J. K., y Briones, A. F. (1995). Movies in medical education. *Academic Medicine*, 70(9), 745.
- De la Torre, S., Oliver, C., Tejada, J., Rajadell, N. y Girona, M. (2004). El Cine como Estrategia didáctica Innovadora. *Contextos Educativos*. No. 6-7, 65-86.
- Doehrman M. J. (1976). Parallel process in supervision and psychotherapy. *Bull Menninger Clin* 1976; 40:3-104
- Ekstein R, Wallerstein RS.: (1972). *The Teaching and Learning of Psychotherapy* (revised edition). New York, Basic Books, 1972.
- Escontrela, A. y Pereira, Mª. (2000): El cine como medio-recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*. Murcia, número 5. Segunda Época. Monográfico –Educación Social y Medios de Comunicación-, pp. 127-147. Recuperado el 3 de mayo de 2006 de <http://webs.uvigo.es/consumoetico/carmenpereirappersonal.htm>,
- Fleming, J. y Benedek, T. (1966). *Psychoanalytic Supervision*. New York: Grune and Stratton, 1966
- Gabbard, G. (2001). *Psicoanálisis and film*. Ed. By Glen Gabbard. London: IJPA Key Papers Series.
- Higgins, J. y Dermer S. (2001). The use of film in marriage and family counseling. *Counselor, Education and Supervision*. Vol. 40, No. 3, 11-35.
- Hudock, A. y Warden, S. (2001). Using movies to teach family systems concepts *The Family Journal*. Vol 9, No. 2116-121.
- Klein F.M. y Goin M.K. (1977). You can be a better supervisor. *Journal of Psychiatric Education* 1977; 1:174-179
- Meerlo, J. (1952). Some psychological processes in supervision of therapists. *Am J Psychother* 1952; 6:467-470
- Ornstein, P. (1968). The sorcerer's apprentice: the initial phase of training and education in psychiatry. *Compr Psychiatry* 1968; 9:293-315
- Searles, H. (1955). The value of the supervisor's emotional experience. *Psychiatry* 1955; 18:135-146
- Shepard, D. y Brew, L. (2005). Teaching theories of couples counseling. The use of popular movies. *The Family Journal on Counseling and Psychotherapy for Couples and Families*. Vol. 13, No. 4, 406-415.

educere
la revista venezolana de educación

PREMIO NACIONAL DEL LIBRO, 2006 Y 2007
como la mejor revista académica de Ciencias Sociales y Humanas

C E N A L

Instituto Autónomo
Centro Nacional
del Libro

Premio
Nacional
del
Libro
de
Venezuela
LO MEJOR
SIN EXCLUSIONES

consúltala en www.actualizaciondocente.ula.ve/educere