



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

PROGRAMA DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA
MEDIA PARA PROFESIONALES

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA MEDIA PARA
PROFESIONALES

LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN
LECTORA DEL LENGUAJE CINEMATOGRAFICO

EL CASO PARTICULAR DEL SISTEMA EDUCACIONAL Y SOCIOPOLÍTICO
CHILENO

Alumnos (as) Pizarro Vargas, Jorge Arturo Enrique

Vera Jorquera, Carolina Alejandra

Profesora Guía Parraguez Hernández, Marta Cecilia

Título al que se opta: Profesor y Profesora de Enseñanza Media en Lenguaje y
Comunicación

Santiago 2020

La importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora del Lenguaje Cinematográfico

El caso particular del sistema educacional y sociopolítico chileno

Jorge Pizarro Vargas
Carolina Vera Jorquera

RESUMEN

La presencia del cine como saber en contextos educativos es más bien escasa, sobre todo en el caso particular del sistema educacional chileno. La presencia del cine como reemplazo o excusa en la escuela es una práctica más bien extendida. Lo mismo sucede con la presencia del cine en la sociedad: el cine habita de manera indiscutible un territorio destinado al ocio y al entretenimiento que ha ido en constante aumento. Da la impresión de que el cine no alcanza la categoría de saber en el sistema educacional chileno, en la medida que su inclusión está supeditada a procesos de transposición didáctica o a entenderlo solo como un medio de comunicación. En este artículo intentamos justificar, en alguna medida, la necesidad de la inclusión de herramientas para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico con el objetivo de democratizar un conocimiento determinado y, como consecuencia directa, fomentar el pensamiento crítico de las y los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Lenguaje cinematográfico, currículum chileno, comprensión lectora, democratización del conocimiento, pensamiento crítico.

Introducción

Lo auténtico del cinematógrafo no puede ser ni lo auténtico del teatro, ni lo auténtico de la novela, ni lo auténtico de la pintura. (Lo que el cinematógrafo consigue con sus propios recursos no puede ser lo que el teatro, la novela y la pintura consiguen con sus propios recursos). (Bresson, 1979, p. 16).

Las teorías relacionadas con los procesos de adquisición de aprendizajes en términos educativos pueden distar las unas de las otras de acuerdo con sus áreas de procedencia - conductistas, cognoscitivas o humanistas- o con las formas en las que plantean que se produce la adquisición de un saber transmitido (Manterola, 1998). Uno de los saberes transmitidos con un valor importantísimo en la institucionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje es la adquisición de habilidades de comprensión lectora, es decir, la capacidad de decodificar los signos propios de un lenguaje y, a partir de ahí, comprenderlo. Con respecto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico, parece ser fundamental que para ver cine sepamos “leer” cine, al igual que para leer una novela o un cuento aprendemos desde pequeños el lenguaje a través del cual las ideas nos son transmitidas, es decir, sabemos leer un sistema de signos determinado (letras, palabras, oraciones, textos). Lo anterior implica necesariamente referirnos al concepto de lenguaje como componente importante de la discusión que se plantea. Evidentemente que definir “lenguaje” implicaría una tarea ardua y extensa y en absoluto es el objetivo del presente artículo. Más bien intentaremos aquí tomar posición con respecto a diferentes formas de entender el lenguaje y cómo se relaciona dicho término con cualquier tipo de expresión -cotidiana, literaria, artística, etc.-. Si entendemos el lenguaje básicamente como un sistema de signos, cualquiera sea su naturaleza, que dialogan y que construyen realidades, entonces podremos entender que la lectura no está supeditada solo al sistema de signos escritos o, dicho de otra manera, no es un ejercicio exclusivo de lo textual, sino que se relaciona con la decodificación de un sistema de signos determinado, por ejemplo, aquel que nos ocupa en este artículo: el lenguaje cinematográfico.

Yuri Lotman (2017) dice que es posible hablar de lenguas y lenguajes y que podríamos estar haciendo alusión, por un lado, solo a las lenguas tal y como las entendemos (español, francés, inglés) o, por otro lado, que con el término lenguaje podríamos referirnos también a

costumbres, rituales, comercio o religiones y, en ese sentido, también entonces deberíamos referirnos al lenguaje propio del teatro, del cine, de la pintura o de la música “como de un lenguaje organizado de un modo particular” (Lotman, 2017, p. 87). Por ahora, baste con expresar -y coincidir con- la definición que entrega Lotman con respecto al lenguaje: “Lenguaje es cualquier sistema de comunicación que usa signos ordenados de un modo particular.” (Lotman, 2017, p. 88). Por otro lado, se debe establecer que aquello que llamamos simbólicamente como “el acto de leer el cine” hace alusión a una forma de entender la decodificación de un sistema de signos determinado. Es decir, llamamos “leer cine” a verlo y ser capaces de decodificar su sistema de signos propio que nos cuenta y nos expresa tal o cual cosa. Al mismo tiempo, se debe dejar de manifiesto que, entonces, el acto de leer lo entendemos como una práctica no solo cognitiva y psicológica sino que principalmente sociocultural. Nicolás Cassany en *Tras las líneas*, refiriéndose al tema de la lectoescritura de lo que hemos entendido hasta aquí como la lengua, establece que la lectura no es una actividad neutra ni abstracta, sino que la comprensión implica la adquisición de conocimientos socioculturales propios de cada discurso, de cada práctica concreta, es decir, leer y escribir, entonces, son necesariamente prácticas socioculturales (Cassany, 2006).

En el caso particular de Chile, en el Currículum Nacional de Enseñanza Media el cine aparece como contenido en algunos sectores de la especialidad de Lenguaje y Comunicación y en algunos otros sectores de la especialidad de Artes. En el caso de la primera, se considera el cine como parte del contenido a trabajar por parte de docentes y estudiantes, pero no se plantean dinámicas previas de alfabetización de lectura de imágenes -en este caso, imágenes en movimiento- ni para docentes ni para estudiantes. En el caso de la disciplina de Artes, en el Programa de Cuarto Medio vigente solo hasta este año 2020 aparece una unidad de Cine en el apartado Formación Diferenciada. Lo anterior implica que tampoco en esta disciplina se plantean estrategias de alfabetización o de desarrollo de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico, sino más bien se constituye como una especie de muestrario que parece ser insuficiente para desarrollar la habilidad. Cabe mencionar que en Chile nos encontramos en un proceso de transición curricular que hace difícil establecer cómo se organizarán los programas de aquí en adelante, con lo cual, la vigencia del programa de Artes solo hasta este año 2020 y la no inclusión de las estrategias necesarias para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en la disciplina de Lenguaje y Comunicación (Lengua y Literatura en la nueva modalidad)

implica una selección de saberes que no consideran de manera alguna aquello relacionado con el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico. Con lo anterior, se hace referencia a la selección de contenidos en términos de selección de la realidad cultural que se incluirán -o no- en los programas educativos. En ese sentido, Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006) plantean que las culturas producen lenguajes, costumbres, creencias e ideas que finalmente son transmitidas por el sistema escolar y, a partir de ahí, se establecen dentro del currículum los contenidos que serán transmitidos a las y los estudiantes, lo cual siempre implica una selección de la realidad cultural pues esta última es inabarcable.

Ya en 1961 J. M. L. Peters en su libro *La educación cinematográfica* planteaba la necesidad de desarrollar habilidades de comprensión lectora de imágenes para poder comprender la narración cinematográfica: “Del mismo modo que es necesario poseer a fondo el lenguaje verbal para leer fácilmente un libro, también se necesita dominar el lenguaje de las imágenes para poder seguir el ritmo de la narración cinematográfica (...)” (Peters, 1961, p. 35). En ese mismo sentido, entendiendo aquello que plantea Peters, la adquisición de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico no puede ser una cuestión secundaria, sino que tiene que ser el objeto mismo de la educación cinematográfica. Así, la pregunta del presente artículo es: ¿por qué es importante incluir herramientas para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del Lenguaje Cinematográfico en el sistema educacional chileno? Nuestra hipótesis sostiene que la inclusión de herramientas para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del Lenguaje Cinematográfico -en el sistema educacional chileno- aportaría al desarrollo de la conciencia crítica, permitiría la democratización del conocimiento y, en ese sentido, nos distanciaría de situaciones de manipulación y de colonización determinadas, es decir, de estrategias de poder.

La metodología del presente artículo se ha construido de manera que la evidencia teórica pueda entregar las claves necesarias con respecto a la importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico. En relación a la investigación de distintas experiencias pedagógicas relacionadas con el lenguaje cinematográfico y teorías acerca de la importancia de su enseñanza, los primeros hallazgos de la lectura con respecto al tema se sustentarán con los contextos que existen en otros países respecto de la inclusión de estrategias de transmisión del cine como objeto de estudio. A partir de ahí, se podrá establecer cómo ha influido en términos culturales la enseñanza del cine como lenguaje y como expresión por sí

misma. En ese sentido, determinar la importancia social del desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico en el contexto educacional chileno se cristalizará en temas que involucran la democratización del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico de forma transversal en la sociedad. De esta manera, se intentarán identificar en el lenguaje cinematográfico las herramientas que posibiliten el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito escolar chileno y, posteriormente, en las personas que son parte de la realidad social del país. A partir de ahí, se planteará la necesidad pedagógica del desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico para justificar la inclusión del cine como contenido en diferentes ámbitos del currículum. Finalmente, se intentará aventurar posibles consecuencias de insertar la enseñanza del lenguaje cinematográfico en la educación formal chilena y, a partir de experiencias investigadas en otros sectores del planeta, hacer un análisis con respecto a cómo influye en términos sociales, de industria y de pensamiento crítico el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico.

I Cine y educación

Diversos autores y diversas autoras ya han planteado las razones de por qué creen necesario e importante aprender el lenguaje cinematográfico, lo que nosotros hemos denominado aquí como desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico. Cada una de las autoras y autores mencionados, desde su perspectiva, han manifestado distintos factores interesantes y que podemos jerarquizar de acuerdo a las consecuencias más esenciales que implicarían aprender este lenguaje hasta las más específicas. Por un lado, en el artículo “Literacia Cinematográfica: reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa” se menciona que la Comisión Europea define a la literacia cinematográfica como: “el nivel de comprensión de una película, la capacidad de ser consciente y curioso en la selección de las películas y la competencia para observar críticamente una película y analizar su contenido, cinematografía y aspectos técnicos.” (Reia-Baptista et al, 2014, p. 356). Según esta definición, no sería nada raro que fuera necesario desarrollar habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico porque de otra forma seríamos incapaces de entender el sentido de las imágenes. Como se mencionaba en la introducción, esta razón también la planteaba en 1961 Jan Marie Lambert Peters en su libro *La educación cinematográfica*, en el que plantea que existe una

incomprensión de las películas que deja al espectador en una relación superficial con este medio, es decir, que la mayor parte de los espectadores comprenden el lenguaje cinematográfico a nivel superficial o, dicho de otra manera, que la mayor parte de los espectadores no llega a comprender del todo el sentido de las imágenes. Dice Peters: “No obstante, esta superficialidad no es inherente a la naturaleza del lenguaje cinematográfico, sino que se debe al hecho de que los espectadores no lo conocen suficientemente.” (Peters, 1961, p. 35). Esta premisa, bastante transversal en la teoría sobre la alfabetización cinematográfica, nos sitúa en la base elemental de la necesidad de aprender algo, es decir, si no sabemos decodificar un sistema de signos determinado, no lo podemos entender. La Comisión Europea va incluso más allá y plantea a la literacia cinematográfica como un derecho de todos en cuyo contexto la educación formal es el mejor entorno para impartirla, resguardando, así, el alcance para la mayoría de las personas.

De acuerdo a lo anterior, se podría decir que el lenguaje cinematográfico, el cine y su alfabetización, literacia o educación, implican una práctica cultural determinada, es decir, ya ni siquiera es solo que debemos aprender un sistema de signos específico para poder leer y comprender aquello que observamos, analizamos e interiorizamos, sino que además, hay ciertas cuestiones importantes que tienen que ver con la práctica cultural que hacemos con ese sistema de signos. Al respecto, por ejemplo, Néstor García Canclini (2008) plantea que el dispositivo “pantalla” representa mucho más que solo escenas de comunicación, productos de cultura o representaciones sociales, sino que se constituye también como “lugares en que los grupos manifiestan sus temores y ansiedades, las generaciones teatralizan competencias, en el doble sentido de lo que nos habilita para actuar y nos confronta.” (García Canclini, 2008, p. 32).

Por otro lado, en el mismo artículo de V. Reia-Baptista, A. Burn, M. Reid y M. Cannon (2014) los autores aluden más a la forma en que la alfabetización cinematográfica debiera integrarse al currículum escolar y describen cómo está actualmente inserta. El cine como objeto educativo se enseña en asignaturas que no son propiamente cinematográficas o en cursos optativos (como veremos, algo parecido a lo que hoy en día ocurre en el sistema educacional chileno). El modelo menos común, según el estudio del artículo, es el que, contradictoriamente, sería el más conveniente, en el que tiene su lugar propio, aunque sea de forma discreta. Lo interesante en esta investigación es que se llega a la conclusión de que, independiente de que la literacia cinematográfica se enseñe de forma indirecta y solo sea abarcada superficialmente, lo más común es que se relacione, en la mayoría de los modelos, con la enseñanza de la lengua

materna. En este sentido, se estaría reconociendo al cine como un medio con un lenguaje propio, por lo que se reafirma la importancia de su enseñanza para que las personas tengan la posibilidad de integrarse a la realidad con todas las herramientas que faciliten su comprensión.

Otra discusión que se ha establecido en relación a las necesidades educacionales del lenguaje cinematográfico dice relación con el sentido que le da la escuela a la inclusión de estrategias educativas relacionadas con el cine. En ese sentido, por ejemplo, para Alain Bergala (2007) la transmisión primera del cine tiene que ver con el sentido de goce que tiene el hecho de ver una película. El autor plantea que es necesario que la escuela adopte la transmisión del cine desde un punto de vista que no necesariamente tiene que ver con la enseñanza del lenguaje cinematográfico como tal y con sus estructuras propias, sino que sea una transmisión a partir de la apreciación estética que del cine se puede obtener. En ese mismo sentido, la experiencia francesa de la inclusión del cine como contenido del currículum oficial durante toda la etapa escolar, materializada en el programa “Ecole et cinéma” impulsado por el Centre National du Cinéma et de l’image animée (CNC), es uno de los ejemplos más evidentes de un sistema de enseñanza que implica diferentes niveles y que se materializa, desde el punto de vista del autor y de la autora de esta investigación, en algunas cuestiones que tienen que ver con la distribución, exhibición y creación como industrias que tienen cierta importancia en la sociedad.

El CNC fue creado en 1946 y representa una evidente propuesta de protección del cine hecha desde las políticas públicas, pues es una institución estatal que se ha encargado de administrar y promover las políticas cinematográficas francesas. Históricamente, no se debe olvidar que la experiencia y la tradición cinematográfica francesa en términos culturales es toda una institución en el panorama europeo y mundial. Así, ha sido el CNC quien también se ha encargado de promover y administrar las políticas educacionales relacionadas con el cine a través del programa “L’éducation à l’image” que envuelve no solo “Ecole et Cinéma”, sino también “Collège au cinéma”, “Lycéens et apprentis au cinéma”, “Les Enfants des Lumière(s)”, “Les pôles régionaux d’éducation artistique et de formation au cinéma et à l’audiovisuel” y “Diffusion hors temps scolaire”. Una verdadera batería de programas educacionales instaurados desde la perspectiva de la política educacional oficial y, desde ese punto de vista, es evidente que dichas políticas representan no solo un interés por el cine en términos culturales, sino que además se plantean a sí mismas como una forma de fomentar la adquisición de un saber que tiene una tradición y un valor determinados.

Como la intención de este artículo no es determinar cómo se debe introducir el cine en el currículum escolar, baste con decir que el sentido de goce (Bergala, 2007) y el desarrollo de herramientas de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico son perfectamente compatibles y abordables si se planifica un programa serio y real con respecto a la introducción de este saber en términos de política educacional. Por ejemplo, el programa francés “Ecole et cinéma” ya mencionado, explicado por Perrine Boutine (2019) se constituye como una forma de enseñar a las y los estudiantes a ‘realizar el trabajo de observar’: “a mode of seeing obliterates perception -a passive observation of tautological reality- or rather, a mode of seeing that enlarges perception, that literally opens it up by bringing to bear a cognitive process, a perpetual interrogation.” (Boutin, 2019, p. 63).

Podemos encontrar en Brasil una experiencia educativa impulsada desde las políticas públicas más cercana a nuestro país llamada “Inventar con la diferencia”, narrada y explicada por su creador Cezar Migliorin en el libro *Pedagogía del lío. Cine, educación y política*. El programa erigido por Migliorin no implica la inclusión del cine como objeto de estudio en los currículos educativos oficiales en Brasil, sino más bien una serie de talleres extracurriculares aplicados en distintas escuelas. Al mismo tiempo, involucró a autoridades y significó un aporte presupuestario público importante y, en ese sentido, necesariamente lo entenderemos como un intento por introducir el cine en ámbitos educativos formales que cuenta con el apoyo de ciertas políticas públicas educativas. Nacido de la combinación entre la creación de un profesorado en cine en la Universidad Federal Fluminense, de una reunión con la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República de Brasil y de la necesidad de acercar la universidad a la comunidad, “Inventar con la diferencia” se convirtió en un programa de talleres que abarcó un trabajo en 246 escuelas brasileñas, de las cuales 189 completaron el proyecto. La idea del programa parte de la base de pensar una acción con el cine que esté vinculada a procesos educacionales, que tenga a los Derechos Humanos como contenido guía, que tenga la posibilidad de establecerse en las escuelas y que, además, se instaure como un proyecto nacional. El plan implicó una organización y una gestión que fueron apoyadas por presupuestos universitarios, municipales y gubernamentales y, en ese sentido, se desarrolló un proceso de capacitación de docentes, incluyendo mediadores pedagógicos e incluso materiales para la creación cinematográfica, pues una de las cuestiones fundamentales tratadas por Migliorin tiene que ver con su relación con Alain Bergala y el entendimiento de que el cine se enseña viendo y haciendo. En cualquier caso,

la experiencia de “Inventar con la diferencia” implica algunas cuestiones relacionadas con la política y la educación que veremos más adelante, pero hablando estrictamente de las posibilidades que entrega el cine en términos educativos, dice Migliorin que en el momento en que el cine se expande más allá de la sala de exhibición, de su oscuridad y del intercambio monetario por la entrada, se multiplica en formas y dispositivos que se están actualizando constantemente y, en ese sentido: “En la escuela podemos encontrar otro ejemplo de este cine expandido, que se observa en lo que el cine inventó de más fuerte en su historia: distintas formas de ver e inventar el mundo.” (Migliorin, 2018, p. 197).

La situación en Chile con respecto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico es precaria en comparación a las experiencias internacionales ya descritas. El Currículum Nacional solo aborda el cine como contenido en términos muy acotados y en instancias específicas dentro de algunas asignaturas. En las nuevas Bases Curriculares publicadas por el Ministerio de Educación encontramos que en la Formación Diferenciada Humanista Científico en III° y IV° en el área C de la asignatura de Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales, solo en la unidad dos se incorpora una aproximación a obras audiovisuales a partir de un potencial desarrollo de habilidades, tales como la apreciación, el análisis y la creación de distintos formatos cinematográficos como cortometrajes documentales y de ficción y lo que llaman retrato audiovisual. Sin embargo, a pesar de integrar estas habilidades, no se considera la enseñanza del lenguaje cinematográfico como un recurso en sí mismo.

Actualmente, y solo durante el 2020, en IV° en la asignatura de Artes Visuales se incorpora un Módulo Audiovisual: Fotografía, Diaporama, Video, Cine, en el cual en el “Taller 4: Cine” se enseña el lenguaje cinematográfico de forma básica y se limita solo a una parte de la unidad. En esta misma línea, en la Formación Diferenciada de Educación Artística encontramos que en la asignatura de Artes Visuales la mención en Artes Audiovisuales contempla como una de las habilidades a desarrollar la experimentación con diversos lenguajes de creación audiovisual para conocer sus códigos, propiedades y posibilidades expresivas, lo que representa el acercamiento más claro con respecto a la enseñanza del lenguaje cinematográfico como sistema de signos. Aun así, dicho contenido solo se presenta en un tipo de educación (artística) y en una de las menciones de la asignatura de Artes Visuales, lo que continúa representando una presencia casi inexistente en comparación al contenido de las asignaturas vinculadas al arte audiovisual según las Bases Curriculares de la enseñanza formal en Chile.

Dicho lo anterior, cabe ahora referirse a la presencia del cine en el Currículum Nacional de Enseñanza Media de la especialidad de Lenguaje y Comunicación (próximamente Lengua y Literatura). Según los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación, solo se considera el cine como parte del contenido a trabajar por docentes y estudiantes, pero no se plantean dinámicas previas de alfabetización de lectura de imágenes -en este caso, imágenes en movimiento- ni para docentes ni para estudiantes. Oficialmente, se justifica la inclusión del cine desde el punto de vista que se entiende como manifestación propia de la comunicación entre las y los seres humanos, lo que corresponde a uno de los Objetivos Fundamentales de esta asignatura, según el documento “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media” (actualización 2009) (MINEDUC, 2009). En él, se menciona la enseñanza del lenguaje para el desarrollo de competencias comunicativas como un elemento basal y es considerado como la herramienta fundamental “para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo.” (MINEDUC, 2009, p. 31).

De acuerdo a lo anterior, esta asignatura pretende que las y los estudiantes puedan adquirir competencias que les permitan ser “receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación.” (MINEDUC, 2009, p. 32). En este marco, el cine solo se presenta como una herramienta de comunicación y no se considera un texto por sí mismo, anulando toda posibilidad de enseñarlo como lenguaje propio. El Marco Curricular insiste en hablar de competencias comunicativas presentes en diversas formas de expresión, en las que el cine aparece reducido a una de aquellas forma de expresión que está al servicio de la comunicación. Resulta paradójico, entonces, que el cine sea una herramienta válida de transmisión de saberes, pero que se utilice de él solo la función comunicativa y, además, que solo sirva como objeto en términos de transposición didáctica, pues, en el fondo, estamos utilizando un instrumento que no hemos aprendido a manejar y controlar, ya que durante la instrucción escolar, tanto artística como lingüística, no hay ningún indicio de inclusión de habilidades de lectura y comprensión del lenguaje propio del cine, aquel lenguaje que el cine utiliza para expresar aquello que quiere expresar y para comunicar aquello que quiere comunicar. Además, entender el cine solo desde un punto de vista comunicativo sería entender solo una de sus funciones y, a partir de ahí, sería reducir muchísimo sus capacidades expresivas. Dicho lo anterior, nace la pregunta ¿por qué no se integra el cine como un lenguaje dentro de las

habilidades de comprensión lectora que la asignatura de Lenguaje y Comunicación debe desarrollar?

En el Marco Curricular de la educación formal en Chile, vigente desde el 2009, se presentan tres ejes que conducen transversalmente los objetivos y contenidos mínimos de cada asignatura. Éstos refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben entregar a las y los estudiantes para un desarrollo integral y explicita que la selección curricular, entonces, no solo se constituye de conceptos y procedimientos, sino que se insertan habilidades y actitudes que apuntan al desarrollo de competencias. Las competencias, específicamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, según este Marco Curricular, implican el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas) para ser eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación. (MINEDUC, 2009, págs. 31-32).

Volviendo a la idea principal del presente artículo, si la selección curricular de la educación formal en Chile apunta a que las y los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan aplicar efectivamente una competencia, considerando que uno de los ejes en la asignatura de Lenguaje y Comunicación es precisamente el ámbito comunicativo, ¿de qué manera es posible lograr que las alumnas y los alumnos entiendan y produzcan un objeto cinematográfico si no se les enseña, en primera instancia, a comprender su lenguaje? Es en este sentido que se comienza a cuestionar la coherencia entre las habilidades que este Marco Curricular pretende desarrollar y el método que utiliza para tal fin. ¿Por qué la construcción del Currículum Escolar en Chile incluye al cine como herramienta comunicativa y no reconoce en él un lenguaje propio? ¿Qué factores influyen en este tipo de consideraciones? Tal como se indica en “El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza”, “El currículum no es, en consecuencia, un elemento “natural”. Lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender y lo que se enseña y se aprende no sólo están determinados por cuestiones técnicas o pedagógicas sino por opciones políticas, culturales y filosóficas” (Gvirtz, 2006, p. 10). De una u otra forma, la exclusión de la enseñanza de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico debe responder a un conjunto de decisiones que no solo velan por aquello que pertenece al ámbito académico, sino que también, necesariamente, implican intereses políticos y culturales. Si el currículum se considera un documento oficial “aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares” (Angulo, 1994, p. 2), dicho plan

debe abarcar los contenidos culturales mínimos que se consideran esenciales de transmitir a las y los estudiantes. Teniendo en cuenta que es imposible, a través de un sistema educacional como el que se ha descrito, enseñar todos los contenidos culturales, la pregunta se manifiesta en palabras de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006): ¿Cómo se eligen los contenidos a enseñar, este conjunto de saberes, partiendo de un número casi infinito de alternativas culturales posibles? Claramente, según el Marco Curricular elaborado por el Ministerio de Educación en Chile, el lenguaje cinematográfico no ha alcanzado el estatus de un contenido cultural que debe ser enseñado oficialmente y esto solo se debe a que no es considerado como tal por “quienes ejercen el poder, la autoridad y la legitimidad social en cada campo” (Gvirtz, 2006, p. 31).

II Cine y lenguaje

Si la consigna de este artículo se leyera a la inversa, entonces el primer concepto con el que nos encontraríamos sería el de “lenguaje” con su apellido “cinematográfico”. En contextos cotidianos, al mencionar la palabra “lenguaje” se hace referencia directamente a esa supuesta capacidad innata que tenemos las y los seres humanos para comunicarnos, como plantearía Noam Chomsky (Barón y Muller, 2014). Para Chomsky, la función principal del lenguaje en estos términos no necesariamente es dar paso a procesos comunicativos, sino más bien dar paso a la creación y a la expresión del pensamiento: “La expresión del pensamiento, puntualiza el lingüista, es una necesidad humana a la cual responde la aparición del lenguaje, si aparte de eso podemos comunicar a alguien nuestros pensamientos mediante la lengua, tanto mejor.” (Barón y Muller, 2014, p. 420-421). En ese sentido, inicialmente, al hablar de lenguaje nos estaríamos refiriendo a procesos cognitivos, o a aquel sistema que las y los seres humanos aprendemos a utilizar, a codificar y decodificar para poder comunicarnos, primero naturalmente y luego de manera sistematizada. Esa es la noción de “lenguaje” desde los estudios lingüísticos en su origen.

Como se ha dicho en la introducción, en ningún caso el objetivo es aquí dilucidar o elaborar teorías acabadas con respecto al concepto de lenguaje, sino más bien entender dicho concepto en su contexto, es decir, con su apellido “cinematográfico”. Decir, por ejemplo, que un lenguaje es un sistema de signos que genera cierta significación podría aterrorizar a algunos semióticos, pues sería, evidentemente y desde la teoría, reducir el concepto de lenguaje a una particular forma de entender un sistema comunicativo. Si queremos hablar del lenguaje en tanto

sistema de signos que no solo se refiere a ese constructo abstracto que aprendemos para poder comunicarnos en términos de cognición y habla, tendríamos que extender el concepto a un sistema de signos que debe ser codificado y decodificado de manera particular, como si estuviéramos haciendo alusión a formas de comunicación que no necesariamente implican la lengua: a mensajes que son transmitidos de emisores a receptores y que no están mediados por la lengua. En ese sentido, desde la semiótica podríamos hablar de fenómenos que no están relacionados tan solo con nuestros procesos cognitivos sino además con construcciones que nos es posible percibir para decodificar un mensaje determinado (Eco, 2000). Yuri Lotman, por ejemplo, hace una diferencia entre la lengua y el lenguaje y se refiere a este último como “(...) un sistema no solo de comunicación, sino también de modelización o, mejor dicho, ambas funciones están fuertemente vinculadas.” (Lotman, 2017, p. 97). Siguiendo a Lotman, sería necesario, entonces, ampliar el debate con respecto a los conceptos de lengua y lenguaje, pues el lenguaje, en ese sentido, no solo sería aquel proceso cognitivo propio de las y los seres humanos, que aprendemos, que sistematizamos y que sabemos utilizar para comunicarnos, sino que lo entenderíamos como un sistema de signos que transmite un mensaje o que comunica una idea. Con respecto a ese sistema de signos, entonces, podríamos decir que todo fenómeno que es posible codificar o decodificar implica un lenguaje propio.

Necesariamente hemos de hacer alusión a la semiótica como una disciplina que se dedica al estudio de los signos o a los sistemas de signos, pues es posible, a partir de ahí, indagar en el concepto de lenguaje que aquí nos interesa -con su apellido cinematográfico-. Igualmente, desde el punto de vista de la teoría, intentar aquí definir lo que es la semiótica en tanto disciplina sería una insensatez. Más bien podemos encontrar algunas luces que nos permitan establecer las bases de lo que entenderemos por lenguaje cinematográfico. Umberto Eco en su *Tratado de semiótica general* hace una diferencia entre los fenómenos de significación y los fenómenos de comunicación. El sistema de significación sería aquel que se produce cuando hay la probabilidad de producir funciones semióticas a partir de unidades -que el autor denomina “discretas”- llamadas tradicionalmente “signos”. Por otro lado, el autor propone que “(...) hay proceso de comunicación cuando se aprovechan las posibilidades previstas por un sistema de comunicación para producir FÍSICAMENTE expresiones, y para diferentes fines prácticos.” (Eco, 2000, p. 19). Con respecto al mismo concepto, Julia Kristeva (1981) propone los sistemas de significación como un modelo a través del cual podemos entender que un fenómeno determinado de signos

produce un sistema de significación determinado, es decir, los sistemas de signos no necesariamente estarían supeditados a aquellos que tienen que ver con nuestra ya mencionada capacidad para comunicarnos en términos de lengua, sino además con postulados de los mencionados sistemas comunicativos independientes de una relación epistemológica con la lingüística: “En este sentido, más que de una semiótica, hablaremos de un nivel semiótico que es el nivel de axiomatización (de la formalización) de los sistemas significativos.” (Kristeva, 1981, p. 37-38). Para Lotman, los lenguajes disponen de unos signos que componen su vocabulario, es decir, todo lenguaje posee ciertas normas de combinación de dichos signos, “todo lenguaje representa una estructura determinada y esta estructura tiene su propio sistema jerárquico.” (Lotman, 2017, p. 87-88).

A partir de aquí, podríamos establecer que lo que estamos entendiendo por lenguaje se refiere a un sistema de significación determinado. Habría que hablar de signos con significados y significantes y de códigos en un proceso de transmisión de un mensaje. Lo importante en el presente artículo es entender que partimos de la base de que el lenguaje cinematográfico es un sistema de significación que transmite un mensaje y, en ese sentido, se puede pensar que contiene todos los aspectos propios del sistema de comunicación. Por ejemplo, la discusión con respecto a las necesidades educacionales del lenguaje cinematográfico no es exclusiva del saber cinematográfico, sino que ha abarcado también a la literatura en tanto sistema de significación. Y es que en la medida que aquello que leemos o vemos es una forma a través de la cual no solo se cuentan situaciones o ideas, sino que además dichas situaciones se expresan de ciertas maneras, entonces el acercamiento que tengamos como estudiantes a dichos fenómenos se puede ver beneficiado o afectado en función de la forma que utilicemos como docentes para transmitirlos.

En literatura ocurre algo parecido con respecto a la forma en que podríamos acercar a las y los estudiantes al proceso de lectura ya no solo en términos de aprendizaje de una lengua determinada, es decir, como se ha dicho, al significado primigenio que se le ha dado al término lenguaje, sino en términos del sentido de disfrute o goce que tiene la lectura. El cine, siendo una expresión -artística o no- muchísimo más joven, comparte esta característica con la literatura, es decir, que el hecho de ver una película nos moverá cuestiones emocionales que tienen que ver con la percepción y no solo con el hecho de ser capaces de descifrar un sistema de significación determinado. En ese sentido, la transmisión puede partir del sentido de percepción que se tiene de las películas, tal como dice Bergala (2007). Con respecto a esto último, Lotman (2017)

establece que aquello que él ha denominado lengua natural es el sistema más importante en el ámbito de la comunicación, pues, dice el autor que su estructura propia incide de manera severa en la mente y en otras dimensiones de la vida social. El autor propone el concepto de “sistemas modelizadores secundarios” que se construye a partir de la conciencia lingüística de las y los seres humanos y, en ese sentido, “(...) todos los tipos de modelos sobrepuestos sobre la conciencia, inclusive el arte, pueden definirse como sistemas modelizadores secundarios.” (Lotman, 2017, p. 90-91). Evidentemente, lo que le interesa a Lotman es expresar que el arte es un sistema de signos codificable y decodificable o, dicho de otra forma, el arte es un sistema de significación que implica códigos determinados. Cabe destacar que, tal y como dice Lotman, los sistemas modelizadores secundarios no se refieren solo al arte, sino a sistemas de significación, es decir, a lenguajes. Es más, haciendo alusión a lo que se ha mencionado con respecto a la literatura, Lotman establece, por ejemplo, que si es posible utilizar el concepto de lenguaje del arte, entonces la literatura debe tener su lenguaje propio en tanto forma de comunicación: ““Tener su propio lenguaje” significa tener un conjunto cerrado de unidades de significación y de las reglas de su combinación que permiten transmitir ciertos mensajes.” (Lotman, 2017, p.107). Lo que la autora y el autor de este artículo hemos denominado “lenguaje cinematográfico” se refiere justamente a este último punto expresado por Lotman, que el cine posee también un conjunto cerrado de unidades de significación que, a su vez, tienen reglas de combinación que posibilita la transmisión de ciertos mensajes.

Dicho lo anterior, podemos sumergirnos en un sinfín de reflexiones sobre el lenguaje, partiendo por preguntarnos en qué punto se desarrolla naturalmente, si es que lo hace, y en qué punto se transforma en una herramienta material con la que podemos trabajar, siendo este último estado del lenguaje el que más nos interesa para los fines de este artículo. Respecto del lenguaje artístico, este se diferencia del lenguaje natural porque su función no es netamente comunicativa sino que hay una reflexión en torno al código, código que nuestra hipótesis plantea necesario de enseñar para poder entender la función autorreflexiva de este lenguaje, ya que cada decisión sobre el “cómo” comunicar es intencional: “(...) la obra de arte es ella misma un hecho de lenguaje, en que los recursos de representación y significación están siendo reflexionados.” (Rojas, 2009, p. 9). Cabe destacar en este plano, también, la obra de Montiel “Teorías del cine: el reino de las sombras” en la que alude específicamente a que en el lenguaje cinematográfico: “(...) toda elección del punto de vista desde el que se mostraba algo (encuadre, angulación, etc.) (...)

ofrecía una realidad interpretada y daba testimonio de un previo proceso de manipulación creativa.” (Montiel, 1992, p. 53). El fenómeno del lenguaje, como materia en sí y no solo como un medio, actualmente es un estado obligatorio del arte, no se concibe que una obra artística no reflexione sobre su propio lenguaje, si no lo hiciera sería una obra incompleta que solo comunicaría algo sin ocupar su propia materialidad para ese objetivo. Pareciera casi imposible que una obra artística no considere su propio lenguaje como parte de la obra en sí misma, ya que una de las características más importante del arte moderno consiste, precisamente, “en que desarrolla una conciencia con respecto a sus propios recursos representacionales.” (Rojas, 2008, p. 37). En esta línea, entonces, una obra de arte no obedece solo al motivo o tema al que está dirigida, sino que integra de manera inevitable la reflexión en torno al lenguaje que utiliza. Esta consideración del lenguaje como algo material genera cierto distanciamiento entre el significado y el significante, ya que una vez dominada esta materialidad se convierte en una herramienta para lograr uno de los objetivos más emblemáticos del arte: subvertir la normalidad, mostrar de otra forma las cosas que vemos naturalmente en la realidad: “El arte desfuncionaliza el lenguaje, desvía y pervierte su instrumentalidad, produce una especie de separación entre los nombres y las cosas.” (Rojas, 2008, p. 69) ¿Cómo podemos acercarnos a una obra artística si, en principio, no conocemos el lenguaje propio de ese arte en particular? Y, más difícil aún, ¿cómo podemos comprender esta desfuncionalización del lenguaje que plantea Rojas si ni siquiera entendemos esos lenguajes en su funcionalidad primaria? Sin aprender a leer el lenguaje cinematográfico, no solo vamos a estar inhabilitados de acceder al significado completo de un film, sino que, también, no seremos capaces de interpretar las nuevas formas de “escribir” cinematográficamente.

A partir de lo anteriormente planteado y tomando en cuenta la carga cultural que implica aprender un sistema de signos determinado, podríamos hablar del lenguaje cinematográfico como un sistema de significación que posee un conjunto de unidades que permite la transmisión de un mensaje. Como ejemplo explicativo, en palabras de Eisenstein recogidas por Montiel (1992): “al igual que las sumas de dos imágenes en la escritura jeroglífica japonesa daban origen a un concepto nuevo, así la yuxtaposición conflictiva de dos planos cinematográficos daban lugar a una nueva dimensión significativa.” (Montiel, 1992, p. 47). En ese sentido, hemos de rescatar algunas cuestiones propias de dicho sistema de significación. Por un lado, Jan Marie Lambert Peters (1961) se refiere a que la importancia del lenguaje cinematográfico radica en que, en un contexto moderno, este lenguaje responde a las necesidades comunicativas actuales de las

personas de una forma cercana, incluso más que el lenguaje literario, debido a lo expuesto que estamos a él diariamente: “En una época en que las técnicas no verbales del pensamiento y de la información desempeñan una función tan importante, incluso se podría reprochar a la enseñanza lingüística de ser incompleta si prescindiera del lenguaje visual.” (Peters, 1961, p. 92). Así, afirma el autor que el nacimiento del lenguaje cinematográfico: “ha puesto a nuestra disposición un medio de comunicación no discursivo, que supone la adopción de nuevas reglas en materia de pensamiento y de razonamiento y que además nos abre nuevas vías para la adquisición de conocimientos.” (Peters, 1961, p. 19). Es decir, este lenguaje sería necesario en un plano tan fundamental como lo es el pensamiento cognitivo, ya que, además, “El lenguaje tiene una doble función: nos ayuda a dar forma a las ideas, y nos permite comunicarlas a los demás.” (Peters, 1961, p. 92). Peters sitúa a este lenguaje en el mismo plano que la lengua escrita en el sentido de que si no lo sabemos leer no lo entenderemos provocando, entonces, que no lo podamos interiorizar para poder criticarlo. A partir de estas afirmaciones es que este autor plantea la necesidad de enseñar el lenguaje cinematográfico en la escuela, ya que, como veremos a continuación, si ella contempla aspectos tan fundamentales como los explicados anteriormente, es imprescindible que las y los estudiantes aprendan este sistema de signos para poder lograr un desarrollo integral, en el que ya no es suficiente el lenguaje escrito y verbal: “(...) la misión de la escuela consiste en formar la personalidad de los alumnos, y desarrollar su cultura general, así como su inteligencia, debemos lógicamente deducir que todos los aspectos de la educación cinematográfica incumben a la escuela.” (Peters, 1961, p. 87).

III Cine, sociedad y política

Ver cine se ha transformado en una práctica social cotidiana, integrada completamente a rutinas sociales, independiente del tipo de cine que se vea. Ir al cine es considerada una actividad transversal a la sociedad. En el caso chileno, hoy en día podemos optar, incluso, a ver cine gratis debido a diversos movimientos sociales que proyectan películas en distintas partes de Chile. La accesibilidad al cine es infinita y no existe un sector de la sociedad que no sepa lo que es una película. Esta cotidianeidad en la que nos relacionamos con el lenguaje cinematográfico exige que uno de los objetivos de la enseñanza del área lingüística en la escuela sea que las y los estudiantes aprendan a comunicarse y expresarse mediante distintos sistemas de signos y,

actualmente, uno de estos principales sistemas es el compuesto por los signos propios del lenguaje cinematográfico, tal como ya lo señaló Víctor Amar Cádiz en su artículo “La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine”: “A raíz de este invento la Humanidad contó con otra manera más para comunicar sus emociones. El tiempo se encargó de que éste madurara y desarrollara su propio lenguaje, a la vez que lo dotó de una identidad singular.” (Amar, 2000, p. 141). Sin ir más lejos, la UNESCO planteó la importancia de la enseñanza del lenguaje audiovisual en el programa curricular “*Media and Information Literacy*” (MIL) en el profesorado de la educación universitaria. En este contexto, la UNESCO manifiesta que es necesario dotar: “(...) a los ciudadanos con las habilidades de pensamiento crítico que les permitan exigir servicios de alta calidad a los medios de comunicación y otros proveedores de información.” (UNESCO, 2011, p. 16).

Si se plantea enseñar el lenguaje cinematográfico en algún contexto educacional, es porque se ha transformado en una parte elemental de la vida diaria y, sin su intelección, las personas no lograrían desarrollarse integralmente tanto en la comprensión del mundo como en las posibilidades de expresarse que, hoy en día, están inevitablemente permeadas por los signos audiovisuales. Según Peters (1961), por ejemplo, nuestra existencia y particularmente la de las y los jóvenes está necesariamente determinada por lo visual y, en ese sentido, el hecho de generar lazos entre la vida real que las y los niños y que las y los adolescentes viven cotidianamente y el plano imaginario manifestado en un “segundo mundo” en el cine y en la televisión es absolutamente importante: “Este es precisamente el papel que corresponde a la educación cinematográfica.” (Peters, 1961, p. 10). Si se asume, entonces, una presencia constante del cine en la sociedad, es necesario evaluar de qué forma las personas están comprendiendo una película. Por una parte, existe una concepción reduccionista ligada al contenido, a la comunicación de cierto tema que se considera importante socialmente, sin prestar atención a la forma que el cine tiene para mostrar dicha temática, es decir, sin atender a la comprensión del lenguaje cinematográfico. Es en este ámbito que la enseñanza formal en Chile se ha estancado, utilizando, como se mencionó anteriormente, a las películas como herramientas comunicativas para mostrar un contenido sin atender a sus múltiples funciones expresivas. Se cree que para entender una película bastan ciertos tipos de acercamientos instintivos y emocionales, comprensiones ligadas a habilidades propias de otro tipo de lenguaje: análisis de diálogos, ambientes, personajes, entre otros elementos. En este sentido, se relega la lectura de una película a herramientas que no son

exclusivas ni suficientes para decodificar el lenguaje cinematográfico. “Lo que creemos que son verdades naturales y permanentes sobre estas cuestiones ha variado a lo largo de la historia. No surge de una elección personal libre o de la experiencia directa. Tampoco tiene raíces naturales.” (Cassany, 2003, p. 71).

Por otra parte, más castrante aún, la comprensión del cine parece estar limitada a la observación de un espectáculo dado, situando a la película como un objeto de ocio que no exige ningún tipo de reflexión crítica. Si la película no consigue entretener como objetivo fundamental, es rápidamente desechada de la memoria colectiva. Lo anterior ocurre, principalmente, porque el proceso de decodificación de lo que esa película comunica y expresa no se materializa del todo, ya que no se tienen las herramientas para leer el lenguaje cinematográfico y, así, poder entenderlo como un material que no necesariamente debe ser divertido o ridículamente morboso para mantener la atención del público. Es en este contexto que se instala el cine comercial, el cine que actualmente es consumido masivamente y que pretende mantenerse en ese sector denominado “cultura de masas”. Habría que preguntarse por qué la denominada “cultura de masas” tiene cierta significación peyorativa. Finalmente, ¿el arte que ha sido masificado no es la mejor de las manifestaciones artísticas? Si fuera así, el cine estaría condenado a ser solo un objeto de diversión o distracción. El cine a merced de las productoras capitalistas que buscan un consumo masivo y rápido de sus productos cinematográficos, no es visto como un recurso social y, por extensión, el cine que sí lo es está marginado para una parte de la sociedad que tiene herramientas privilegiadas para entenderlo. Walter Benjamin (2003) no podría haberlo explicado mejor al expresar que la industria cinematográfica intenta incitar la participación popular a través de representaciones engañosas y suposiciones dudosas. Lo anterior implicaría, según Benjamin, que lo que llama la atención popular del cine es justamente la posibilidad de distanciamiento de la masa, la aspiración de las y los sujetos por situarse en el lugar del “star”: “Todo ello para falsificar, por la vía de la corrupción, el interés originario y justificado de las masas en el cine: un interés en el autoconocimiento y así también en el conocimiento de su clase.” (Benjamin, 2003, p. 78).

Ese interés originario del que habla Benjamin, actualmente no existe de forma masiva en la sociedad y es imposible que exista si, en principio, no se democratizan las herramientas para adquirir las habilidades que permitan comprender el lenguaje cinematográfico. Si se instalara como un saber oficial en el ámbito escolar, tal como lo son las habilidades de comprensión

lectora del lenguaje escrito, el interés en ver una película se relacionaría no solo a su goce estético o a su capacidad de entretenimiento, sino a acciones políticas y sociales que permitirían, por una parte, que la sociedad reconozca las manipulaciones que se han ejercido y siguen ejerciendo sobre ella y, por otra, que logre apropiarse de este lenguaje como medio de expresión de los verdaderos intereses sociales: “(...) una necesidad indispensable de nuevas estructuraciones sociales está siendo explotada secretamente para beneficio de una minoría de propietarios. La expropiación del capital invertido en el cine es por ello una exigencia urgente del proletariado.” (Benjamin, 2003, p. 78).

Según este contexto es que se plantea la urgente necesidad de incorporar el lenguaje cinematográfico al currículum nacional como parte importante de la democratización del conocimiento: “Rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente” (Magendzo, 2003, p. 21). Es indispensable que una sociedad tenga las herramientas necesarias para decodificar los mensajes que está recibiendo constantemente de un medio tan presente como el cine. Sin estas herramientas, la sociedad se instala en un analfabetismo respecto del lenguaje cinematográfico. Esta condición de analfabetismo no es casual y sería ingenuo creer que no está subordinada a las estrategias de poder que se manejan en el actual Currículum Nacional. Basta pensar en por qué las habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico no son validadas como un saber oficial y qué criterios deciden que el lenguaje cinematográfico no sea incluido como un contenido en sí mismo. Tal como lo indica la teoría crítica, las injusticias sociales y la dominación de unas clases sobre otras responden a determinados motivos históricos y sociales (Cassany, 2006, p. 66), reconociendo que existen intereses políticos, sociales y económicos que tienen como objetivo mantener este analfabetismo respecto del lenguaje cinematográfico. Para engañar y manipular a la sociedad es necesario que ésta no reconozca los mecanismos y estrategias por los cuales está siendo sometida a un tipo de orden social que beneficia a la minoría. Una de las formas en que esto se logra es manteniendo a la sociedad en estados de ignorancia y distrayéndola de las cuestiones sociales realmente importantes. ¿Qué tipo de democracia existe en Chile si a través del sistema educacional se nos priva de ciertos conocimientos esenciales para la vida actual? Cassany lo describe muy bien cuando se refiere al pensamiento de Freire, quien expresa que el analfabetismo es consecuencia de un proceso histórico pensado para ocasionar la inequidad y no

un fracaso de las o los sujetos: “El analfabeto no es culpable de su ignorancia, sino víctima de una institución opresora que perpetúa las formas culturales colonialistas.” (Cassany, 2006, p. 68). Si no nos enseñan a leer el lenguaje cinematográfico permanecemos, inevitablemente, en la ignorancia con respecto a los mensajes sobre la realidad social, política y económica que el cine nos quiere comunicar. Mantenerse en dicho estado de desconocimiento puede ser conveniente para ciertas esferas del poder que, viendo la producción y el consumo masivo de películas, no quieren que este último se preste para que la ciudadanía reflexione en torno a críticas sociales. Bajo esta perspectiva, una sociedad está condenada al sometimiento mientras no tenga acceso al conocimiento. En Chile, la alfabetización en el lenguaje cinematográfico permitiría que las reflexiones sociales, y las acciones a partir de ellas, se ampliarían, integrando al cine como expresión de realidades mediante un lenguaje específico. Estas reflexiones podrían entregar cierto acceso a un significado más completo del objeto cinematográfico, de las películas. De esta forma, la misma sociedad dismantelaría las estrategias de poder y se apropiaría de una nueva herramienta de lectura y de expresión: “El discernimiento que alcanzamos a través de la conciencia crítica nos emancipa en el sentido de que nos hace posible por lo menos reconocer cuáles son los motivos reales que están a la raíz de nuestros problemas.” (Magendzo, 2003, p. 22).

Desde el punto de vista de teorías de transmisión de saberes, desconocer que la validación de ciertos saberes tiene que ver con las posibilidades de utilización, apropiación y transmisión de un discurso determinado sería negar la historia del conocimiento. Con respecto al tema de los discursos es que Cassany (2006) plantea la teoría con respecto a la lectura de las líneas, la lectura entrelíneas y la lectura detrás de las líneas. Lo que el autor expresa tiene que ver, básicamente, con una crítica a la objetividad. Dice Cassany que la lengua es un constructo abstracto inexistente y que solo es posible entender su materialización a través del discurso, que es lo que realmente existe. Dicho discurso, por su parte, está necesariamente situado en un lugar y en un momento determinados y, en ese sentido, los discursos neutros y objetivos no existirían. Por tanto, la mirada crítica es necesaria pues siempre habrá sesgo, ideología e intereses: “Nada es neutro. Nunca. Siempre hay algo detrás de las líneas, que debemos descubrir.” (Cassany, 2006, p. 57). Al mismo tiempo, tal y como lo plantea Michel Foucault (2006) en *La arqueología del saber*, constantemente la y el ser humano han estado haciendo y rehaciendo teorías -o discursos- con respecto a la realidad: cómo conocemos esa realidad, qué conocemos de ella o cómo nos

aproximamos a los fenómenos. A partir de una época en que la forma de aproximación a los fenómenos estaba supeditada a la validación científica, Foucault plantea que: “Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.” (Foucault, 2006, p. 307).

Con respecto a lo que compete a este artículo, se podría decir que la forma en la que se seleccionan y transmiten los saberes tiene que ver, al mismo tiempo, con el establecimiento de ciertos discursos con respecto a ellos y con la validación de esos discursos por parte de determinadas realidades culturales. Dirá Foucault que el poder opera por medio del discurso. Seleccionar saberes para ser transmitidos está directamente relacionado con dotar de validez a un conocimiento determinado. En términos educativos, y en palabras de Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi (2006): “Educar es afirmar un proceso selectivo. Definir contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas prácticas culturales” (Gvirtz, 2006, p. 24). Se podría afirmar, entonces, que la utilización del cine como herramienta pedagógica en términos de su transposición didáctica persigue un objetivo discursivo determinado y excluye ciertos aprendizajes en términos de prácticas culturales por alguna razón que no es simplemente azarosa. Cezar Migliorin manifiesta que dentro de las posibilidades que ofrece el cine en términos de un saber existente en la escuela, aparece aquella que dice relación con representar potencialmente una presencia en la que las oportunidades de ver y sentir se encuentran con limitaciones que requerirían nuevos ordenamientos, nuevos pensamientos y nuevas presencias para materializarse. Dice el autor que el saber cinematográfico “se inserta como potencia de invención, una experiencia intensificada de fruición estética/política en la que la percepción de la posibilidad de inventar mundos es el fin en sí mismo” (Migliorin, 2018, p. 52). Si hemos de entender que resaltar o prestar atención a ciertos contenidos y, al mismo tiempo, omitir otros contenidos, en términos de saber cinematográfico, entonces, se puede reconocer necesariamente un desprecio institucional por las características manifestadas por Migliorin. En otras palabras, la posibilidad de inventar o reinventar mundos queda excluida de la educación formal de manera premeditada por las políticas educativas. Hablando específicamente con respecto a la relación entre la imagen y el mundo, Migliorin hace alusión a hechos traumáticos ocurridos en el siglo XX como el Holocausto y expresa cómo esas imágenes se transforman no solo en fragmentos de historia sino que además, nos dan la seguridad “de que

cuando pensamos en la relación del cine y de las imágenes con el mundo, esta relación es enajenable de una dimensión ética y política.” (Migliorín, 2018, p. 55). Citando a Deleuze, Migliorin explicita que el cine nos enseña un “ver” que no solo está relacionado con la cuestión fisiológica, sino que sobre todo implica un proceso subjetivo. En ese sentido, si dicho proceso de subjetivización se excluye de las habilidades llamadas a ser desarrolladas en la escuela y solo se considera cierta dimensión comunicativa del cine, evidentemente que la selección de los saberes obedecerá una estrategia de poder determinada que busca evitar cierto tipo de reflexión materializada a partir del contenido transmitido.

Como se ha dicho anteriormente, en términos culturales, al cine se lo ha convertido en un bien de consumo de ocio o de entretenimiento. Sin querer entrar en detalles con respecto a las diferentes teorías cinematográficas del desarrollo de la manifestación -artística o no-cinematográfica, existen, en occidente, dos corrientes fundamentales de desarrollo de estéticas cinematográficas que dominan o han dominado históricamente el mercado y que tienen que ver fundamentalmente con su lugar de procedencia: el cine europeo y Hollywood (podríamos, quizá, hoy en día hablar de una presencia incipiente del cine oriental, sobre todo relacionada al formato de animación). Ya desde una perspectiva de desarrollo socio-histórico, las dinámicas culturales en Chile y Latinoamérica han estado desde el siglo pasado no solo mediadas por intereses extranjeros en la región, sino además dominadas absolutamente por los mecanismos de producción cultural de países extranjeros. El cine, evidentemente, no ha escapado a dichas dinámicas y, en ese sentido, en Chile y Latinoamérica vemos de cine prácticamente lo que Estados Unidos o Europa quieren que veamos. En la medida en que la apropiación del discurso cinematográfico proviene del sistema de producción cultural extranjero, estamos, entonces, destinados a consumir aquella producción. A su vez, las estrategias de transmisión de saberes están destinadas a que consumamos un tipo de cine y no otro, y así, intentando aquí referirnos solo a la expresión cinematográfica, entran en juego dinámicas de colonización determinadas a partir de las cuales se plantearán las formas en cómo será posible, a través de la adquisición de ciertos saberes, emanciparnos de los mencionados intereses.

Latinoamérica ha sido pensada constantemente y, con ello, su heterogeneidad ha devenido a ser la costra sobre la piel social de países que, desde sus supuestos procesos de independización, han intentado encontrar una unidad en la cual ver reflejado su pasado y en la cual proyectar su porvenir. Este proceso de nombrarse a sí mismos pasa por la construcción de

un imaginario social y político que no es un reflejo de la realidad, sino la interpretación constante que de la cultura se llega a hacer. Por ejemplo, durante la primera mitad del siglo XX se instaló la idea de que la educación era una de las preocupaciones más importantes en las naciones latinoamericanas cuyas economías comenzaban a evolucionar desde lo agrícola hacia lo industrial. En realidad, esta idea está contenida en el concepto de progreso, aquello que Miguel Rojas Mix (1991) denomina la idea de “civilizar” o el “proceso civilizatorio”, es decir, “la preocupación por el «progreso» aparece en la base de todos los proyectos de identidad nacional.” (Rojas Mix, 1991, p. 88). Dentro de este contexto, la creación de una biblioteca americana era uno de los objetivos más importantes para la intelectualidad. Esta biblioteca americana en el siglo XX, como bien apunta Pedro Henríquez Ureña (1998), llevaba implícita una división entre los que adoptaban los modelos franceses o estadounidenses, algo así como un conflicto en términos de modelos de desarrollo. En este sentido, por ejemplo, Enrique Dussel (2001) se refiere al concepto de eurocentrismo a partir del cual se entiende que existe un mito de origen relacionado con los proyectos emancipatorios que está sustentado en la “falacia del desarrollismo”, según lo cual se piensa que “el patrón del moderno desarrollo europeo debe ser seguido unilateralmente por toda otra cultura.” (Dussel, 2001, p. 60). Más allá del conflicto entre qué modelo de desarrollo se impondrá en las sociedades latinoamericanas, si pudiéramos pensar, entonces, en una cineteca o filmoteca adjunta a la biblioteca americana a la que se hace alusión, habríamos de preguntarnos si incluso hoy en día nuestro proceso emancipatorio en el terreno de lo cinematográfico implica la presencia del sistema dominante constituyéndose, asimismo, el cine como una herramienta de colonización cultural.

IV Cine y democratización del conocimiento

En términos de valoración, Vítor Reia-Baptista (2012) rescata una característica que manifiesta como fundamental del cine para la sociedad: la capacidad de registrar y construir la memoria social. Sin embargo, esta característica pareciera atravesar cualquier forma de expresión artística, solo que, según el autor, ésta debe ser reconocida en el cine para que la sociedad lo valore y se responsabilice de su enseñanza: “La urgencia de abordar el cine, sus lenguajes y apropiaciones como el principal vehículo de alfabetización mediática, también tiene que ver con la enorme importancia de este medio en la construcción de nuestra memoria

colectiva.” (Reia-Baptista, 2012, p. 87). De esta forma, el lenguaje cinematográfico no solo representa la posibilidad de aprender una lectura de otro medio de expresión, sino que, además, si lo relacionamos con la enseñanza escolar, permitiría que las y los estudiantes participaran activamente en la representación social de sus realidades. Reia-Baptista hace alusión a la sociedad del conocimiento y de la información y expresa que el papel del cine como transportador de narratología no solo artística, sino también documental, en términos de alfabetización cinematográfica, tiene una importancia mayúscula e incuestionable en tanto que hace una “contribución constructiva a nuestra memoria colectiva y cultural.” (Reia-Baptista, 2012, p. 87).

En términos de inclusión del cine como saber en la escuela, Cezar Migliorin (2018) plantea que la particularidad del cine de crear o inventar mundos se relaciona directamente con las potencialidades de la educación, pues es en una relación estrecha con el mundo que se genera el compromiso por sus aprendizajes por parte de las y los estudiantes. Migliorin tiene una forma particular de entender la enseñanza o la inclusión del cine en la escuela que implica, evidentemente, relaciones culturales económicas y políticas. Para el autor, la pedagogía sería inseparable de esas relaciones, pues necesariamente implica construcciones individuales y colectivas que cultiva las posibilidades personales de las y los sujetos y cómo dichas y dichos sujetos se relacionan con su comunidad, con la diferencia y con la alteridad. Es en ese sentido que Migliorín plantea que “El cine trae una manera de hacer relaciones entre las imágenes, sujetos, discursos, objetos, narrativas que transfiguran, por así decirlo, otros espacios y relaciones; en este caso, la escuela.” (Migliorín, 2018, p. 198). A partir de ahí, el autor desliza una idea que tiene que ver con el “aporte igualitario” del cine y que está relacionada con la manera en la que el cine es un espacio habitable por todos, ya sea desde el lugar del espectador o desde el lugar del realizador, dos cosas estas últimas cuyos roles son incluidos en su propuesta pedagógica: ver y hacer.

Más allá de la forma en la que la autora y el autor del presente artículo creamos que se debe incluir el saber cine en la escuela, nos hemos planteado una pregunta específica con respecto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico: ¿por qué es necesario saber leer cine? En términos sencillos, creemos que porque sin saber leerlo no podemos entenderlo de manera acabada, tal como sucede con el sistema de signos escritos y verbales de la lengua. La importancia de comunicarnos es tal que el sistema de signos que

configuran la lengua se enseña, prácticamente, desde que tenemos la necesidad de hacernos entender socialmente. En sus inicios, la aparición del cinematógrafo y la sistematización del lenguaje cinematográfico habían tenido un un impacto social tan potente que, como cuenta el mismo Reia-Baptista: “(...) se dice que en los tempranos años veinte, Thomas Edison dijo, de acuerdo con Larry Cuban (1986: 9): «Creo que las películas están destinadas a revolucionar nuestro sistema educativo y en pocos años más sustituirán, en gran medida, sino totalmente, la utilización de los libros de texto»” (Reia-Baptista, 2012, p. 82). Es decir, la confianza en este sistema de signos emergente estaba directamente relacionada con sus potencialidades, pues incluso Edison lo plantea como una cuestión educativa absolutamente revolucionaria. Desde nuestro particular punto de vista, el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico sitúa a las personas en un lugar en el que la comprensión del mundo o la invención de mundos posibles adquiere sentido, pues, la vida, como ya se ha mencionado, está necesariamente atravesada por signos de tipo audiovisual.

Por el mismo camino transitan las ideas de Alan Bernstein y Andrew Burn en un artículo titulado “Perspectives: A dialogue upon the question of value in film education” publicado el pasado año 2019 en el *Film Education Journal*. Los autores se refieren a las posibilidades que entrega el cine en términos de su “multimodalidad”. Plantean que, en términos semióticos, en la medida que entendemos el cine como un lenguaje, es decir, como un sistema de signos particular, todos quienes se dediquen a su proceso de enseñanza-aprendizaje se transforman de una u otra forma en semióticos. No hay otra forma de entender lo que afirman los autores que no sea a partir de la comprensión del lenguaje cinematográfico como un sistema de signos que comunica y expresa cosas mediante ciertos códigos que le son propios, pues no solo es necesario un sistema de acercamiento a ese particular sistema de significación, sino que también es indispensable y, en ese sentido es que seríamos todos semióticos de una forma u otra, pues “Without the ability to classify formal structures and the social process through which they are made and received, we cannot hope to understand how value is claimed, negotiated, challenged and revised” (Bernstein y Burn, 2019, p. 82). Al mismo tiempo, la ya mencionada autora Perrine Boutin plantea en “‘Ecole et cinéma’: A national model for arts education in school”, publicado también por el *Film Education Journal*, que el cine podría ser, como género, aquel que mejor se adapta a la consolidación de un programa a gran escala en un entorno escolar, pues es absolutamente evidente que está en sintonía con las expectativas de las y los estudiantes: “The

audience -the pupils- are clearly defined, and their attention ready-made to be captivated.” (Boutin, 2019, pp. 65-66).

Desde el punto de vista de lo que nos interesa aquí, es decir, la discusión con respecto a las necesidades educacionales del lenguaje cinematográfico, según Tomaz Tadeu De Silva (1999), refiriéndose a las diferentes posturas críticas o poscríticas del currículum, la selección de saberes (teorías o discursos sobre ellos) está necesariamente relacionada con nuestra identidad: “En las discusiones cotidianas, cuando pensamos en currículo pensamos solo en conocimiento, olvidándonos de que el conocimiento que constituye el currículum está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” (Tadeu da Silva, 1999, p. 6). Además, toda selección de saberes se produce en una realidad cultural determinada y, así, la transmisión de conocimientos está necesariamente determinada por la cultura, entendida como: “(...) todo producto o práctica humana es cultural, ya que toda acción u objeto siempre es experimentado dentro de un universo de significados producidos por el hombre” (Gvirtz, 2006, p. 21). Necesariamente el cine está inserto en la sociedad como una práctica humana habitual, es decir, no solo producimos y creamos películas sino que vamos constantemente al cine como parte de nuestras actividades de ocio. Al mismo tiempo, si entendemos el cine como práctica cultural, entonces podemos entender que es un saber más que puede ser transmitido en contextos escolares y podríamos escudriñar en las razones de por qué no se hace, es decir, habría que preguntarse: ¿por qué se excluye al cine de los saberes que deben ser transmitidos en etapas tempranas de adquisición y desarrollo de aprendizajes? Abraham Magendzo, siguiendo el pensamiento de Jürgen Habermas, establece que “Una pedagogía que obstaculiza la plena expansión de la libertad y autonomía de una persona se vuelve un sistema represivo.” (Magendzo, 2003, p. 22). Si incluimos el cine en términos de contenido y de herramienta didáctica, necesariamente debemos entregarles otras herramientas a las y los estudiantes a edades tempranas para que sepan descifrar aquello que el lenguaje cinematográfico es capaz de transmitir. De otra manera, el cine se reduce a una simple historia puesta al servicio de otras cuestiones y no un objeto de expresión -artístico o no- por sí solo.

Además, desde el punto de vista de la o del docente, si consideramos el cine como un objeto de expresión en sí mismo, entonces su transmisión se constituye no solo como una herramienta didáctica, sino además como una posibilidad transformativa. Henry Giroux (1997)

en su texto “Los profesores como intelectuales transformativos” establece tres categorías a raíz de las cuales es necesario emprender una tarea intelectual transformativa por parte de las y los docentes: la primera tiene que ver con la posibilidad de ofrecer una base teórica para examinar el trabajo de las y los docentes como una forma de tarea intelectual (y esto se sitúa en oposición a objetivos puramente instrumentales de las profesoras y de los profesores); la segunda ventaja es que se aclaran los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias en el trabajo docente; y, en tercer término, dice el autor que se contribuye a aclarar el papel que desempeñan las profesoras y los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías. Es interesante cómo la labor docente para Giroux entiende el posicionamiento político frente a una realidad cultural determinada como parte fundamental de la identidad de las profesoras y de los profesores. Así, frente a ciertos acontecimientos históricos, es necesaria la reflexión por parte de las y los docentes con respecto a los contenidos que ellas y ellos establecerán como necesarios de ser transmitidos e invitados a reflexionar en una comunidad educativa determinada. En términos de teorías de pedagogía crítica a las que, de alguna forma, adherimos la autora y el autor de la presente investigación, ya no solo la transmisión del cine como lenguaje es una posibilidad transformativa, sino que es fundamental enseñar aquel lenguaje que posteriormente se exigirá comprender. Parece algo tan simple y, al mismo tiempo, tan complejo de establecer como base para justificar la enseñanza del lenguaje cinematográfico que incluso se podría establecer que será imposible leer y comprender aquello que como sociedad, en nuestra realidad cultural, no hemos posicionado como un saber que debe ser transmitido en contextos educacionales formales a temprana edad y, a partir de ahí, hacer las reflexiones necesarias en términos de realidades culturales determinadas.

De acuerdo a lo anterior, se considera urgente realizar una revisión del Currículum Nacional desde la pedagogía crítica, la que está diseñada, como explica Magendzo (2003) para que toda aquella persona que esté en la situación de adquirir un conocimiento sea consciente de los factores que coartan su vida y, así, desarrolle las habilidades para crear los cambios necesarios en su contexto social: “La emancipación surge de la autoconciencia de la coerción escondida y de las acciones liberadoras incorporadas en la pedagogía crítica” (Magendzo, 2003, p. 22). Entonces, si en Chile se evidencia que la selección de saberes del Currículum Nacional está enfocada en que las y los estudiantes aprendan habilidades, es necesario cuestionar qué tipo de habilidades son y si estas reproducen un determinado orden social, legitimado universalmente.

La evidencia apunta a que, por lo menos en Chile, este orden social se ha perpetuado desde la colonización, siendo la escuela uno de los principales espacios donde se validan formas culturales y contenidos que mantengan la dominación de unas clases sobre otras. Estas ideas son propias de teóricos que se basan en la pedagogía crítica y, en palabras de Cassany: “Conciben la escuela y la educación como instituciones creadas por unas clases sociales dominantes para reproducir la dominación.” (Cassany, 2006, p. 67).

Si la escuela como institución está al servicio de estrategias de poder que mantienen la desigualdad social mediante una distribución arbitraria del conocimiento, cabe preguntarse si este es el mejor espacio para instalar un currículum basado en la pedagogía crítica. Según Magendzo, Freire postula que es necesario un cambio radical de contexto que se aleje del espacio estático establecido en la escuela tradicional para que la ideología de la pedagogía crítica pueda realmente instaurarse. Esta condición parece imposible si nos centramos en el ámbito educacional chileno que se ha mostrado muy resistente a los cambios sociales y políticos desde la dictadura, debido a esto, en este artículo se plantea que es, precisamente, en la escuela donde deben incorporarse las habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico, pues adherimos al pensamiento más realista de Magendzo cuando explica que si bien el terreno educacional en Chile se ha mostrado resistente, él confía en que la Pedagogía Crítica y la Educación en Derechos humanos contribuirán necesariamente a un cambio “(...) integrando, penetrando y permeando la educación y el currículum con la justicia social, el empoderamiento, y con temas sociales, culturales y políticos (...)” (Magendzo, 2003, p. 26). Se entiende que, en algún punto, las y los docentes somos en parte responsables de aquellos saberes, conocimientos y aprendizajes que son transmitidos, motivados y entregados a las y los estudiantes. Es a partir de ahí que la hipótesis del presente artículo se comenzó a gestar: se podría decir que todo lo anterior es casi un mandato necesario para cualquier sistema educativo que se considere a sí mismo un sistema democrático, reflexivo y formador de sujetos críticos y críticas y participantes de la sociedad.

En este artículo se ha mencionado en reiteradas ocasiones que es necesario adquirir habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico para lograr que todas las personas que son parte de una sociedad decodifiquen aquellos discursos en el cine que son inaccesibles debido a intereses que perpetúan cierto orden social que beneficia a ciertas esferas de la sociedad. Es necesario establecer, también, un escenario más amplio respecto de esta

necesidad educativa. No solo se debe incluir en la escuela la enseñanza del lenguaje cinematográfico porque es una herramienta que nos emancipa de las estrategias de poder, debemos incluirla porque, como lo explica Cassany (2006) siempre habrá algo que decodificar, algo que no será evidente y estará presente “entre líneas”, independiente del espacio político, económico o social donde se construya un discurso, la sociedad tiene el derecho de poder comprenderlo en su totalidad para reflexionar críticamente sobre él y decidir sus acciones.

Aprender que hay múltiples formas de acercarse a un lenguaje es reconocer que mientras no tengamos las herramientas suficientes para acceder completamente a ese contenido existe un “otro” que está condicionando nuestra lectura y, muchas veces, esto pasa sin que nos demos cuenta. Entonces, ¿cómo comprender un discurso en su totalidad si, en principio, ni siquiera estamos conscientes de que hay algo más que no estamos leyendo, a lo cual no podemos acceder? Mantenernos en un estado de ignorancia inconsciente no solo es el objetivo de las estrategias de manipulación sino que también obedece a que integramos sin intención el sistema dominante. Este artículo plantea que es necesaria una pedagogía que libere a las personas de esa inmersión involuntaria: “Solo en la medida que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. (...) La pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico (...)” (Freire, 2005, p. 43)

Conclusiones

Durante el proceso de pensamiento y creación de la idea, de la cristalización de la hipótesis, de la investigación y de la escritura de este artículo, la autora y el autor nos hemos preguntado en contadas ocasiones, entre otras muchísimas cosas, si quizá siempre hemos estado hablando de un lenguaje que permea todos los ámbitos audiovisuales y, en ese sentido, hablar de lenguaje cinematográfico resultaría una cuestión extremadamente descontextualizada y extemporánea. Y, entonces, nos recomendamos la una al otro y el otro a la una la película *Ida* dirigida por el polaco Pawel Pawlikowski y estrenada el año 2013. Es evidente que desde la apreciación estética de la película se podría decir que huele a cine clásico: el blanco y negro y el formato cuadrado nos remiten directamente a una estética cinematográfica utilizada durante los primeros treinta o cuarenta años desde la aparición del cine como artefacto -artístico o no-. Al

mismo tiempo, las ideas de lenguaje contenidas en la película son maravillosamente novedosas y, en ese sentido, hemos de explicitar que la referencia a este lenguaje en términos cinematográficos implica el entendimiento de que las imágenes en movimiento nacen con el desarrollo técnico del cinematógrafo (Gubern, 2006). En su desarrollo histórico, dicho lenguaje se termina aplicando a cualquier tipo de dispositivo audiovisual, pero su germen siempre será el cine. Dicho de otra manera, no podríamos entender lo audiovisual sin la existencia primera de lo cinematográfico y, en ese sentido, creemos firmemente que cuando hablamos de desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico, finalmente dichas habilidades permitirían su aplicación a cualquier tipo de dispositivo audiovisual. Así, podríamos decir que el hecho de adquirir habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico implica aprender a leer aquellas herramientas que son necesarias para tener una apreciación determinada con respecto a ese lenguaje y analizarlo críticamente.

No resulta para nada extraño que el cine ingrese en el sistema educacional como fenómeno comunicativo, pues la expansión de dicho sistema de expresión significó la necesaria apropiación por parte de instituciones, docentes y estudiantes del cine como una cuestión cada vez más propagada en la sociedad en general. Si, como se ha dicho en este artículo, lo que hemos estado acostumbradas y acostumbrados a consumir y a ver es, principalmente, el cine de Hollywood y algo de cine europeo como producciones culturales hegemónicas, necesariamente se insertará el cine como tal. Es decir, aquello que instituciones, docentes y estudiantes estudiarán en la escuela será la mencionada producción cinematográfica dominante ya no solo como estrategia didáctica, sino también por desconocimiento. La estrategia didáctica será, entonces: para acercar el cine a las y los estudiantes hay que mostrarles aquello que les es cercano. Si lo que les es cercano es solo un tipo de producción cinematográfica y no somos capaces de profundizar en diferentes formas o cinematografías, lo obvio será que solo ese tipo de cine circule una y otra vez en ámbitos educativos y de entretenimiento. Con respecto al tema del entretenimiento, deberíamos preguntarnos, entonces, si quizá la mercantilización del sistema educativo y el mercado como concepto que permea la educación chilena están interesados en que las personas interioricemos o no un saber determinado para poder ligar dicho saber solo al entretenimiento y al ocio.

En términos educacionales, históricamente el concepto de mercado ingresa al sistema educacional chileno durante la época de la dictadura con el fin de establecer la posibilidad de

hacer negocio de las instituciones educativas. Da la impresión de que en Chile el sistema educativo se está haciendo y rehaciendo constantemente, adoptando modelos culturalmente descontextualizados y manteniendo discusiones que parecen finalizar en el hecho de que, como sociedad, no hemos entendido aún los objetivos de un sistema educacional. Más allá de unas cuantas teorías acerca de lo que debería significar la educación en la vida de una o un sujeto, la realidad es que el sistema educacional chileno se ha preocupado por la cobertura que hoy en día está mediada por la mercantilización del sistema en todos sus sentidos. Durante la dictadura se impulsan programas educacionales que “se caracterizaron por preferir una indicación de objetivos o de conductas a lograr antes que una selección de contenidos, por dejar un amplio margen a la opción metodológica de los profesores y dentro de un marco determinado y un núcleo curricular mínimo, por permitir una importante flexibilidad a los establecimientos para estructurar el plan de estudios” (Núñez, 1997, s. p.). Al “permitir” una importante flexibilidad, entonces todas aquellas emprendedoras y todos aquellos emprendedores que se han dedicado al negocio de instalar establecimientos educacionales han tenido la facilidad de establecer programas que no necesariamente han perseguido el objetivo de educar a la población. Además, se debe entender que los programas educacionales impulsados durante la dictadura necesariamente estaban destinados a que las y los sujetos adquiriéramos cierto tipo de conductas entendidas como “correctas”. Lo anterior cambiará cuando se negocia la vuelta al sistema de administración estatal actual y se crean programas educacionales destinados a la flexibilidad y, sobre todo, se vuelve a hacer un énfasis, desde las políticas públicas educacionales, a la cobertura. En cualquier caso, ninguno de los cambios curriculares producidos durante el sistema de administración estatal actual ha considerado el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico y, en ese sentido, el cine ha quedado siempre, como se ha dicho hasta ahora, relegado a pequeñas unidades de la disciplina optativa de Artes o a un artefacto de comunicación en la disciplina de Lenguaje y Comunicación o a un reemplazo de materias de otras disciplinas en términos de transposición didáctica o, incluso, a un reemplazo de horas pedagógicas y de docentes ausentes cualquiera sea la disciplina.

A partir de lo anterior, la apropiación de un sistema de producción cultural basada en el consumo de entretenimiento está tan expandida en términos sociales que incluso se utilizan las mismas herramientas para referirse o reflejar aquello que está en contra de aquella producción cultural, lo cual es absolutamente paradójico y solo es posible entenderlo a partir de que el

mercado, como se decía, permea todas las esferas de participación social, incluso aquellas que se oponen en términos vitales a esa idea de mercado y consumo.

El desconocimiento de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico genera que, de igual forma, su utilización se materialice solo como un medio y no como una herramienta en sí misma, ignorando su forma para solo centrarse en el fondo -mensaje-, como si estos aspectos pudieran separarse al momento de crear un artefacto -artístico o mediático-. Deberíamos, entonces, preguntarnos: ¿cómo se recibe un mensaje audiovisual si no existe una reflexión en torno al formato en el que se sustenta? Volvemos así a la importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico para que exista realmente la posibilidad de comunicar mediante el cine, utilizando con conocimiento sus herramientas, llegando a una expresión integral, accediendo a la verdadera oportunidad de escoger cómo construir cinematográficamente un mensaje. Lo anterior refleja uno de los problemas sociales que Chile enfrenta en este momento, la inequidad en las oportunidades de acceder al conocimiento, como expresa Giroux (1997): “(...) el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación” (Giroux, 1997, p. 63). No es casualidad que desde el poder económico hayan propuesto el nacimiento y mantención de este tipo de sistema educacional, ya que tal idea está directamente relacionada con obstaculizar la expresión libre de las personas. Esta forma de enseñanza disminuye o anula las posibilidades de desarrollo social y limita a la sociedad a vivir de una determinada manera, coartando la libertad de elegir, ya que no conocen las cuestiones sobre las que podrían elegir. Cabe preguntarse, entonces, volviendo al tema principal del presente artículo: ¿cuáles serían las consecuencias de la democratización del conocimiento de este lenguaje?, ¿seríamos capaces de crear un lenguaje cinematográfico que represente los problemas propios de Chile y de Latinoamérica?, ¿podría nacer una forma cinematográfica que nos identifique, independiente e, incluso, contestataria al lenguaje hegemónico del cine comercial?, ¿podría incluso a través de los procesos educativos crecer la industria de producción cinematográfica chilena y latinoamericana y el mercado de exhibición de películas en la medida que fueran respaldadas por políticas públicas propias? Son estas interrogantes las que nos han llevado a plantearnos en este artículo partir desde la creencia y, por qué no decirlo, desde la convicción de que hay que “defender las escuelas como instituciones

esenciales para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica (...).” (Giroux, 1997, p. 61).

Para dejar proyectado un tema al cual se debe hacer alusión, los diversos artículos y libros revisados adoptan ciertas posturas con respecto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico en la medida que eligen entre los conceptos de educación cinematográfica, alfabetización cinematográfica o literacia cinematográfica. Lo anterior plantea la discusión sobre cómo debe ser enseñado dicho sistema de signos para poder ser descifrado a través de diferentes estrategias didácticas que tienen que ver con la conjunción de la comprensión del sistema de signos al que hemos estado haciendo alusión, la apreciación estética y la práctica cinematográfica, es decir, la creación. Las distintas estrategias didácticas, entonces, implicarán la inclusión del saber “cine” como contenido de planes y programas de enseñanza artística o, por otro lado, más relacionados con el lenguaje.

En las diferentes experiencias revisadas en este artículo se plantea la necesidad de que el cine forme parte de la enseñanza escolar, pero no necesariamente todas ellas coinciden en la transmisión del cine como enseñanza artística. El ya mencionado Alain Bergala (2007), por ejemplo, establece que existe una relación directa entre la apreciación cinematográfica en términos de goce estético y la creación cinematográfica y la reflexión por parte de las y los estudiantes del artefacto artístico cine. Es decir, para el autor el cine forma parte del contenido de programas oficiales de educación artística y, además, expresa que habría que hacer una división entre el lenguaje cinematográfico y otros dispositivos audiovisuales. Bergala fue uno de los encargados por el CNC francés de desarrollar el programa “Ecole et cinéma” en las escuelas francesas y, en ese sentido, el cine en Francia forma parte de los programas de educación artística. Al mismo tiempo, y en su relación con Bergala, Cezar Migliorin (2018) establece una relación política con el cine también aprendido por las y los estudiantes a partir de la apreciación estética y a la invención de mundos. Para el autor la relación con los Derechos Humanos se transforma en una cuestión directa en la inserción del programa “Inventar con la diferencia” en las escuelas brasileñas. En un texto llamado *Re/defining film education. Notes towards a definition of film education* publicado por el BFI del Reino Unido se plantea la necesidad de la educación cinematográfica en la escuela. El artículo plantea que: “One suggestion was that film education is about teaching people a language that allows them to articulate descriptively and

theoretically, as well as teaching them practical skills - learning through doing and making, and this should be considered in the definition.” (BFI, 2012, p. 8).

Un paso posterior sería, para la autora y el autor del presente artículo, definir cómo se entenderá la educación, alfabetización o literacia cinematográfica y, a partir de ahí, posiblemente desarrollar una propuesta de inclusión de un proceso de enseñanza de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico inserto, de alguna manera, en el currículum oficial de enseñanza en Chile o en cualquier sociedad en la que la adquisición de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico no sea, todavía hoy, un tema relevante, pues dicha sociedad estaría sujeta a todo lo expuesto en el presente artículo.

De acuerdo a lo anterior, ¿debe el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico ser parte de modificaciones curriculares con respecto a una disciplina nueva denominada “lenguajes”? o ¿debe el cine como contenido ser abarcado por los lenguajes artísticos y, en ese sentido, entender que cualquiera sea la cinematografía a la que hagamos referencia siempre estaremos atendiendo al sentido artístico del lenguaje cinematográfico y, de esa manera, incluirse formal y sistemáticamente en la disciplina de Artes? o ¿debe el desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico formar parte de los contenidos del currículum de la disciplina de Lenguaje y Comunicación en términos de alfabetización cinematográfica en tanto el saber cine se inserta necesariamente en cursos avanzados de la disciplina en la educación formal? Como ya se ha mencionado a lo largo del presente artículo, nuestra intención nunca ha sido determinar la forma en la que el cine debe integrarse en la escuela, sino más bien establecer la importancia del desarrollo de habilidades de comprensión lectora del lenguaje cinematográfico en términos de saber y la necesidad de formar parte de procesos educativos formales, pues, para la autora y para el autor del presente artículo, la incorporación de estrategias para desarrollar dichas habilidades aportaría a la democratización del conocimiento y, como consecuencia directa, al desarrollo de la conciencia crítica y, así, nos permitiría generar distancia de situaciones en términos de estrategias de poder. Redáctese, imprímase y circúlese por todo el territorio educativo.

Bibliografía

- Amar, V. (2000). La alfabetización audiovisual a través de la educación con el cine. *Comunicar*. Núm. 15. España. Pp. 141-149.
- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? *Teoría y Desarrollo del Currículum*. José Angulo y Nieves Blanco (coords.). Málaga: Aljibe, pp. 17-29.
- Barón, L y Muller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*. 42(2). Colombia: Universidad del Valle. P. 417-442.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México DF: Itaca.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.
- Bernstein, A. y Burn, A. (2019). Perspectives: A dialogue upon the question of value in film education. *Film Education Journal*, 2 (1). pp. 71-83.
- BFI. (2012). Re/defining Film Education. Notes towards a definition of film education. *Film: 21st Century Literacy*. Recuperado de <https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/film-21st-century-literacy-redefining-film-education.pdf>
- Boutin, P. (2010). 'Ecole et cinéma': A national model for arts education in schools. *Film Education Journal*, 2 (1). pp. 62-67.
- Bressón, R. (1979). *Notas sobre el cinematógrafo*. Saúl Yurkiévich (Trad.). México: Ediciones Era.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Casullo, N. (1999). Revolución cultural y política de los 60. *Itinerarios de la modernidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad. (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En Walter Dignolo (Ed.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate actual contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial Signo.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Carlos Manzano (Trad.). Barcelona: Lumen.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- García Canclini, N. (2008). Libros, pantallas y audiencias: ¿qué está cambiando?. *Comunicar*. Vol XV. Núm. 30. España. pp 27-32.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gubern, R. (2006). *Historia del cine*. Barcelona: Lumen.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). Capítulo 1. La construcción social del contenido a enseñar. *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kisteva, J. (1981). *Semiótica I*. José Martín Arancibia (trad.). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lara, C., Machuca Carvajal, G. y Rojas Contreras, S. (2008). *Chile arte extremo: nuevas tendencias en el cambio de siglo*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/151354>
- Lotman, Y. (2017). Arte como Lenguaje. *Amoxcalli, revista de teoría y crítica de la literatura hispanoamericana*. Vol 2. Núm. 3. Antón Toursinov (Trad.) Guatemala: Universidad de San Carlos. Pp. 85-126.
- Henríquez Ureña, P. (1998). *Ensayos*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Año 2, Número 2.
- Manterola, M. (1998). *Psicología educativa: conexiones con la sala de clases*. Chile: Ediciones Universidad Católica Blas Cañas.
- Migliorin, C. (2018). *Pedagogía del lío. Cine, educación y política*. Chile: Cuarto Propio.
- Montiel, A. (1999). *Teorías del cine: el reino de las sombras*. España: Montesinos.
- Peters, J. M. L. (1961). *La educación cinematográfica*. Suiza: Unesco.
- Tarkovski, A. (2013). *Esculpir en el tiempo*. Madrid: RIALP.
- Tadeu de Silva, T. (1999). Introducción. Teorías del currículo: ¿qué es esto?. *Documentos de identidad*. Inés Cappellacci (Trad.). Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Tecucianu, D. (2014). The “language” of cinema: Film “grammar” and visual literacy. *International Journal of Communication Research*. Vol 4. Pp. 251-256.
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Reia Baptista, V., Burn, A., Reid, M. y Cannon, M. (2014). Literacia cinematográfica: reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69. pp. 354-367.

Reia Baptista, V. (2012). La alfabetización filmica: apropiaciones mediáticas con ejemplos de cine europeo. *Comunicar*. Vol XX. Núm. 39. España. pp 81-90.

Rojas Mix, M. (1991). El progreso y la muerte del bárbaro. *Los cien nombres de América*. (pp. 87-115). Barcelona: Lumen.

Rojas, S. (2009). Las obras y sus relatos II. Santiago: AV Ediciones. Departamento de Artes Visuales, Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Disponible en

http://arteuchile.uchile.cl/descargas/dav/archivo_digital/las_obras_ysus_relatos2.pdf