

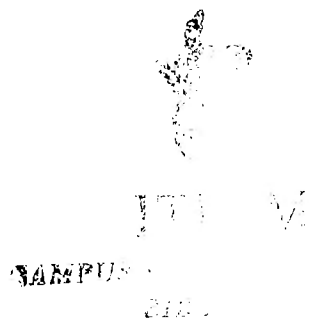
190-13

**CINE Y APRENDIZAJE: UN ACERCAMIENTO HACIA LA
COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO EN EL AULA**

Tesis presentada

por

Laura Elena López Rivera



**Ante la Universidad Virtual del
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Como requisito parcial para optar
Al título de**

**MAESTRA EN EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN**

Septiembre de 2000

No. Clasif. E6A.TC515

LB1044

L66 2000

No. Adquis

Precio:

Procedencia:

63538321 CJV



ACTA DE EXAMEN Y AUTORIZACION DE LA EXPEDICION
DE GRADO ACADEMICO

Los suscritos, miembros del jurado calificador del examen de grado sustentado hoy
por
LAURA ELENA LÓPEZ RIVERA
en opción al grado académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD EN COMUNICACIÓN
hacemos constar que el sustentante resultó *aprobado por UNANIMIDAD*

Dr. Victor Manuel Bacre Parra

Mtro. Manuel Humberto Ayala P.

Mtro. Héctor Maldonado Willman

Hago constar que el sustentante, de acuerdo con documentos contenidos en su expediente, ha cumplido con los requisitos de graduación, establecidos en el Reglamento Académico de los programas de graduados de la Universidad Virtual.

Lic. Vianey Alvaro Paffel
Director de Servicios Escolares

Expídase el grado académico mencionado, con fecha septiembre 22 de 2000.

Ing. Carlos Enrique Cruz Limón
Rector de la Universidad Virtual

Ing. Enrique González Negrete
Director General del Campus

México, D. F., a 10 de abril de 2000

A Jorge, Eduardo y Ana, gracias por ser parte de mi vida

RESUMEN

CINE Y APRENDIZAJE: UN ACERCAMIENTO HACIA LA COMPRENSIÓN DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL AULA

SEPTIEMBRE DE 2000

LAURA ELENA LÓPEZ RIVERA

**LICENCIADA EN COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA**

**DIRIGIDA POR EL PROFESOR
Dr. VÍCTOR MANUEL BACRE PARRA**

El presente trabajo se articula sobre la idea de que el maestro observará su propia situación educativa y reflexionará sobre la forma como se está construyendo el conocimiento en el aula, con el objetivo de diseñar estrategias didácticas que desarrollen habilidades de pensamiento, la comunicación intercultural, el aprendizaje colaborativo y los procesos de comunicación, en un curso de la carrera de Ciencias de la Comunicación, que tiene que ver con el estudio de la recepción de películas del circuito internacional.

Esto se desarrolla mediante el análisis de:

- a. La relación entre los mensajes de las cintas y las personas que conforman el grupo (lectura real, ideológica y estética)

b. La forma como se van entrelazando los discursos en el aula (conversación exploratoria, acumulativa y de discusión)

c. Los tipos de aprendizajes (nociones, destrezas, creencias, sentimientos)

Las perspectivas teóricas que fundamentan la investigación son los estudios culturales y los análisis de recepción , los planteamientos de Vygotsky y Piaget, y la perspectiva constructivista; es decir, enfoques que coinciden en percibir los fenómenos comunicativos como sistemas, intertextualidades y rechazan la idea clásica del proceso como transmisión de información.

El diseño de la investigación se ubica dentro de la perspectiva cualitativa, utilizando la observación participante y el análisis argumentativo de 4 de las conversaciones que se generaron en el aula, para de esta forma construir el análisis de recepción. El escenario es el salón de clases, durante un semestre, y los sujetos son 14 estudiantes del quinto semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Intercontinental.

Una vez desarrollado el análisis de recepción, se crean marcos interpretativos que apoyan a los alumnos en la lectura crítica del material cinematográfico, en un curso en donde la comunicación en el aula es el eje rector.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
RESUMEN	iv
ÍNDICE DE TABLAS	ix
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	xi
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo	
1. EL FENÓMENO CINEMATOGRAFICO EN LA CIUDAD DE MÉXICO: UNA PERSPECTIVA SOCIAL	8
1.1. El crecimiento de la oferta de cine extranjero en el mundo a consecuencia del fenómeno de globalización y avances tecnológicos	10
1.2. Flujos de cine extranjero en el mundo y en América Latina	13
1.3. Análisis de la oferta, consumo y audiencia en la Ciudad de México.....	16
2. CINE Y CULTURA	30
2.1. Los diferentes tipos de cultura y el cine	30
2.2. La identidad cultural y la adopción de valores culturales	42
2.3. Los estudios culturales	47
2.3.1 Análisis de la recepción	52
2.3.1 La polisemia del mensaje.....	56
2.3.2. El contexto cultural en la recepción	61
2.3.3 Las audiencias activas y la negociación de significados	69
2.3.4 Los diversos tipos de lectores	76

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	81
3.1 Algunas nociones básicas	82
3.1.1 Pensamiento y lenguaje	82
3.1.2 Conocimiento, cultura y sociedad	85
3.1.3 Observación, Percepción y Construcción	89
3.2 La Construcción guiada del conocimiento en el curso estudios de recepción cinematográfica	93
3.2.1 Necesidades, condiciones y características	94
3.2.2 Modelo educativo	100
3.2.1.1 Descubrir	105
3.2.1.2 Integrar, interpretar, construir enlaces	106
3.2.1.3 Aplicar el conocimiento a los problemas importantes	109
3.2.1.4 Estimular el aprendizaje activo	110
3.2.1.5 Conocer, saber hacer y ser	111
4. ANÁLISIS DE LAS CONVERSACIONES EN EL AULA	114
4.1 Eje metodológico	117
4.2 Diseño de la investigación	124
4.2.1 Sujetos	130
4.2.2 Escenario	132
4.2.3 Recolección de información	133
4.3 Resultados	133
4.3.1 Análisis por sesión	134
4.3.2 Análisis transversal	171
4.3.3 Estrategias para la lectura crítica del material cinematográfico	179
4.4 Reflexión final	189
BIBLIOGRAFÍA	200

ANEXOS

A. CUADRO DE GARCÍA CANCLINI SOBRE SALAS CINEMATOGRAFICAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO (1994 y1997)	202
B. TEMARIO DEL CURSO ESTUDIOS DE RECEPCIÓN CINEMATOGRAFICA	203
C. MAPAS CONCEPTUALES DEL ANÁLISIS DE LAS CONVERSACIONES EN EL AULA	204

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Página
i. Preferencias de la cinematografía extranjera y nacional en cine, video y televisión	24
ii. Tipo de películas que la gente prefiere cuando va al cine	25
iii. Tipo de películas que la gente prefiere cuando las renta.....	26
iv. Preferencias por género cinematográfico	27
v. Tradiciones de investigación según Jensen y Rosegren (1997)	52
vi. El significado en las perspectivas objetivista, constructivista y subjetivista	70
vii. Los cuatro tipos de lectores según Liebes (1996)	78
vii. Tipos de identificación con los personajes televisivos según Liebes (1996)	79
ix. Aprendizaje procedimental, afectivo y actitudinal en el curso Estudios de Recepción	112
x. Paradigmas de producción de conocimiento según Orozco (1997)	118

xi. Características de la investigación cuantitativa y cualitativa según McMillan (1996)	120-121
xii. Características de la investigación cuantitativa y cualitativa según Orozco (1997)	121-122
xiii. Nuevas interrogantes para las lecturas ideológica, real y estética.....	194

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración	Página
i. Relación entre los mensajes y lecturas hegemónicas	
Y alternativas	59

INTRODUCCIÓN

“En un mundo multicultural”, escribe Becker, un mundo de epistemologías múltiples, es necesario un nuevo filólogo – un especialista en relaciones contextuales– en todas las áreas del conocimiento donde la construcción del texto sea una actividad central (...) (Geertz, 1994, p. 46).

El propósito del investigador social es aproximarse a los sujetos para tratar de comprender lo que éstos comprenden, observar su lenguaje y entender su significado con base en el contexto del cual surge.

El lenguaje, además de ser en sí mismo un objeto de estudio, también es utilizado por el investigador para comprender los procesos que estudia, para sistematizar su información y para reportar lo que encontró.

Esta consideración nos remite a entender la investigación como un proceso que el propio investigador deberá construir a través del lenguaje y con base en lo que observa de sus sujetos de estudio, aproximándose a la relación entre pensamiento, lenguaje y cultura.

Concretamente, el objetivo del presente trabajo se articula sobre dicha perspectiva, ya que lo que se pretende es conocer cómo construyen el conocimiento en el aula un grupo de jóvenes, en una clase que tiene que ver con el estudio de la recepción de películas internacionales¹, para de esta forma reflexionar sobre los aprendizajes que se dan y proponer criterios de análisis que apoyen la lectura crítica del material cinematográfico. La aplicación de tres análisis: el de la relación entre los mensajes de las cintas internacionales

¹ El curso se llama Estudios de recepción y pertenece a la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Intercontinental. Es una materia optativa del área de Investigación.

y las personas que conforman el grupo (alumnos y maestro), el de la forma como se van entrelazando los discursos en el aula y el de los tipos de aprendizaje.

1. La primera cuestión se vincula con el entendimiento de la relación entre las cintas internacionales y los alumnos. Tiene que ver con las lecturas que estos jóvenes hacen ante este material, el conocimiento guiado (docente) y la construcción colaborativa del conocimiento.

Se hace referencia a comprender el tipo de lecturas que los alumnos construyen:²

a. Lectura real: ¿Cómo asocian su vida a los contenidos de las cintas? ¿cómo perciben los papeles que juegan los personajes y los valores que plantea la cinta? (soy como ellos, quiero ser como ellos, me gusta como son ellos). En este sentido se cree que mirando y analizando opciones psicológicas y morales de los personajes, los lectores exponen y examinan sus propias normas de una manera reflexiva.

b. Lectura ideológica: ¿Se acepta o se rechaza lo que plantean los productores o directores? Es decir, cómo se llevan a cabo las lecturas oposicionales o hegemónicas (se aceptan, se rechazan o se negocian).

c.- Lectura estética: Se centra en los elementos de construcción del texto. Responde a: ¿Cómo se comprende la construcción de la obra?, ¿se acepta o se rechaza el producto artístico?

Esta parte tiene que ver también con el conocimiento de las mediaciones que están impactando sobre los procesos receptivos y el análisis de los ámbitos de recepción (semántico, sintáctico y pragmático).

² Esta clasificación se generó a partir de algunos planteamientos del marco teórico. Por ejemplo, la lectura real se construyó a partir de las afirmaciones de Liebes (1996), la ideológica con los de Hall y la estética con base en la experiencia que he tenido como maestro en cursos de apreciación cinematográfica.

Nuevamente, para utilizar una pregunta sencilla, esta parte respondería a qué tipo de relación establecen los alumnos con el mensaje del cine extranjero y qué percepciones construyen.³

2. La segunda se relaciona con el análisis de los procesos de comunicación en el aula (conversación exploratoria, acumulativa y de discusión). Responde a las interrogantes: ¿cómo se da el proceso de comunicación en los alumnos cuando construyen un mensaje, al reabrirlo, al combinar elementos, al transferirlo a la vida cotidiana y social? Es, por decirlo de una manera simple, el responder al ¿Cómo? Esta parte se construye sobre la teoría constructivista y retoma como parte fundamental el modelo educativo que está guiando la práctica educativa de la materia de Estudios de recepción, que es la que da el contexto para la investigación.

El modelo educativo de la materia Estudios de recepción, plantea 3 intenciones educativas primordiales:

- a. El desarrollo del pensamiento autónomo e individual. Estas habilidades responden a que los alumnos desarrollen sus capacidades para leer, entender, evaluar, elegir, criticar y construir nuevas aproximaciones.
- b. El desarrollo del sentido de identidad y tolerancia ante la diversidad cultural. Comprender lo multicultural implica acercarse a las representaciones de género, raza, diferencias étnicas, clases sociales; atender a lo nacional, regional y a las diferencias entre las culturas, a cómo se articulan sus representaciones, y cómo las diferencias entre las audiencias crean diferentes lecturas y recepción de los contextos culturales (Kellner, 1998).

³ Para explicar los objetivos de la investigación se están separando los procesos que se dan en la recepción cinematográfica: sin embargo, se está consciente de que esta separación es únicamente para entender este proceso, ya que en la realidad no es posible aislarlos.

La educación multicultural no únicamente debe centrarse en el entendimiento de las culturas y sus diferencias, lo ideal es que se desarrolle en los alumnos la habilidad de construir sus propios enfoques; es decir, que participen en la producción de su propio conocimiento, generando así diversas alternativas y la posibilidad de que en el aula se dé un diálogo más complejo, al incluir las diversas perspectivas de los alumnos y el maestro.

c. La construcción del conocimiento a través del aprendizaje colaborativo, en donde las intervenciones de los alumnos son parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje.

3. La tercera está relacionada con los tipos de aprendizajes que se logran desarrollar en el aula (nociones, destrezas, creencias y sentimientos). Responde a ¿Cómo se dan los diferentes tipos de aprendizajes dentro del aula?

El conocimiento de la forma como los alumnos construyen las percepciones a través de los contenidos del cine internacional da la posibilidad de comprender⁴ más cerca este proceso, muy vinculado al ámbito del aprendizaje a través de herramientas como los medios de comunicación.

Con ello, el trabajo se percibe como una forma de comprender el proceso de recepción cinematográfica en el aula, obtener material para reflexionar sobre la construcción del conocimiento, a través de un medio como el cine, la colaboración y la reflexión personal y grupal (percepciones de los alumnos) y el conocimiento guiado por parte del maestro. Y de esta manera generar marcos interpretativos que apoyen a los alumnos a desarrollar habilidades para la lectura crítica del material cinematográfico internacional.

Como podrá observarse, el trabajo se centra en la idea de que el investigador observará su situación educativa y reflexionará sobre ella.

⁴ Se hace referencia al término “comprender”, ya que se piensa que el conocimiento no es concluyente, está en constante construcción, y va muy vinculado a la subjetividad del propio observador.

A través de la implicación activa en la investigación, los profesores pueden observar sus propias clases y adquieren ideas críticas que probablemente nunca tendrían al leer los reportajes de investigadores más “objetivos”. Esto, en primer momento, puede llevar a los profesores-investigadores a dudar de lo que hasta entonces habían dado por sentado y luego a una mayor seguridad y autoridad en la práctica (Mercer, 1997, p. 130).

Las perspectivas teóricas que fundamentan la investigación son los estudios culturales, el constructivismo y los planteamientos de Vygotsky; todos enfoques que coinciden en percibir los fenómenos comunicativos como sistemas, intertextualidades y rechazan la idea clásica del proceso como transmisión de contenidos e ideologías (dominantes).

Así, la presente investigación se aproxima al proceso y no a los resultados, se quiere comprender en el tiempo cómo van transcurriendo las sesiones y se centra en un caso particular en profundidad más que en generalizaciones, caso que se percibe en permanente transformación.

Debe quedar muy claro que el estudio se construye a partir de las aseveraciones (percepciones) de los alumnos y el maestro, muy relacionadas a su pensamiento y de ninguna manera parte de clasificaciones de la audiencia.

En este sentido, para entender la relación entre el investigador y el texto Geertz (1994, p. 46) afirma:

Becker señala cuatro órdenes principales de conexión semiótica en un texto social que su nuevo filólogo debe investigar: la relación de sus partes entre sí; la relación del texto con otros asociados a él cultural o históricamente; la relación del texto con aquellos que en cierto modo lo construyen; y finalmente la relación con las realidades que se consideran que se encuentran fuera de éste.

Si bien se entiende que los sujetos están inmersos en una construcción de significados y, por ende, el fenómeno es muy complejo, la presente investigación de ninguna manera pretende considerar todas estas relaciones, ni siquiera sería posible llegar a hacerlo, no se puede estudiar la vida real en toda su complejidad. Por ello se centra particularmente en la relación que los alumnos y el maestro establecen con los mensajes cinematográficos (“la relación con las realidades que se considera que se encuentran fuera de éste”) y el análisis de la forma como se están articulando, aunque en ocasiones se intentará comprender este proceso a través de los otros vínculos.

Al hablar de recepción, de apropiación y de construcción de significados deberá considerarse que la cultura del auditorio, así como la forma en que está construido el texto, son elementos que impactan en el individuo, creando múltiples lecturas que implican diversas formas de aproximación al texto, de construcción de significado y de recepción; es decir, cada persona experimenta y utiliza al medio de una forma diferente.

Por otro lado, no podemos perder la perspectiva de que el pensamiento y el sentimiento son dos elementos que están interrelacionados en los fenómenos receptivos. Las personas que se exponen a los mensajes cinematográficos entablan una relación no polarizada con la pantalla; y, por tanto, no completamente a favor o en contra, sino matizada, en ocasiones ambigua y cambiante en el tiempo según las situaciones.

Por ello, los procesos de recepción pueden describirse e interpretarse al menos desde dos puntos de vista: uno que tiene que ver con lo inmediato, en donde se trata de comprender la lectura del mensaje a partir del discurso que la audiencia elabora al entrar en contacto con él; y otro, mucho más complejo, que se refiere a un proceso en el tiempo, en donde el individuo va incorporando diversas situaciones y percepciones al construir el significado. Dado lo anterior, esta investigación pretende acercarse a entender el proceso que se va dando en el tiempo, el cual es cambiante, ambivalente y ambiguo.

Las técnicas de investigación utilizadas (observación participante y el análisis argumentativo de las conversaciones) deberán ayudar a entender las aseveraciones de los alumnos, como un proceso, en un tiempo prolongado, en donde se puedan describir las modificaciones e interrelaciones con diversos ámbitos de la persona y del grupo.

Por otro lado, se considera que la relación que el auditorio establece con el mensaje es doble: primero tiene que ver con: cómo se integran los contenidos a la vida cotidiana (apropiación), y segundo con cómo se integra la vida cotidiana al mensaje para crear significado. Aunque estas dos partes no se pueden separar, para efectos de este trabajo se pondrá más interés en el entendimiento de la construcción de los significados; es decir, en la forma como se integra la vida cotidiana al mensaje. Esto se entiende con el planteamiento de Katz (1996):

Lo que nos interesa no es lo que la gente toma de la televisión, sino lo que le pone a ella, es decir el interés se centra no en lo que la televisión hace con la gente, sino en lo que la gente hace con ella.

La justificación del presente trabajo descansa sobre la base de que los medios de comunicación deben enfrentar los retos de la configuración de un mundo en donde las fronteras se borran cada vez más. La educación a su vez no puede permanecer ajena a esta situación, por ello, repensar la currícula y las formas de enseñar son tareas prioritarias para apoyar el conocimiento, comprensión y tolerancia de las diferencias culturales.

Como maestros debemos de ayudar a desarrollar nuevas competencias para que los alumnos usen, analicen y produzcan los mensajes de los medios. Por ello los medios, en concreto el cine, se ven en este trabajo como producto cultural que deberá ser re-pensado por los alumnos a través de ciertas distinciones de índole referencial, estético e ideológico.

1. EL FENÓMENO CINEMATOGRAFICO EN LA CIUDAD DE MÉXICO: UNA PERSPECTIVA SOCIAL

“Cada quien ama una obra por lo que puede obtener de ella” , Goethe, en *El Fausto* (1808).

El 28 de marzo de 1995 se conmemoraron los cien años de la primera exhibición cinematográfica en París. A más de cien años de este evento, el fenómeno se ha constituido como reproductor y transmisor de cultura, como arte, industria e incluso, como parte fundamental de las estructuras artístico-culturales, ideológicas y económicas de cualquier sociedad.

El cine, como ya se ha dicho muchas veces, incluye varios modos de existencia sociocultural. Es una industria que genera productos comerciales de entretenimiento con circulación masiva; es, en algunos casos, un arte complejo, en el que las búsquedas formales y simbólicas articulan imágenes, textos y sonido; es un producto cultural representativo de las maneras en que conciben su situación y dramatizan sus conflictos grupos y generaciones, naciones y clases, hombres y mujeres (García Canclini, 1994, p. 142).

Las películas han tenido un efecto significativo en las percepciones que el público tiene de distintos lugares del mundo, otras naciones e incluso círculos dentro de una sociedad, como los grupos étnicos y las mujeres (Cortés, 1989, p. 116). En este sentido sus contenidos se establecen como posibles factores de influencia en los espectadores, quienes, generalmente, no se preocupan por tener una actitud crítica ante los mensajes, se exponen a ellos para entretenerse y distraerse.

Por otra parte, se afirma que la cinematografía es la industria que ha ejercido una influencia más directa sobre los públicos latinoamericanos (Beltrán y Fox, 1980, p. 78), y es definida como industria cultural ya que es una forma de expresión que transmite valores estéticos y éticos de sus creadores e influye en el espectador.

Vista así, es evidente la importancia del estudio de la cinematografía, no sólo para entender cómo impacta en las percepciones que los individuos construyen de las sociedades contemporáneas, sino también para comprender cómo ella reconstruye la trama socio-cultural de una época a partir de las estructuras que la conforman.

La siguiente información tiene como objetivo describir brevemente la situación actual de la cinematografía en la Ciudad de México desde varios ámbitos. Para ello, se abordará la situación desde un ámbito internacional, en donde se intentará entender cuál ha sido el impacto de la cinematografía estadounidense en otros países, para de ahí pasar al ámbito regional latinoamericano y poder de esta forma comprender la situación de nuestro país y concretamente la de la Ciudad de México, que es donde habitan los sujetos de estudio.

La situación de la cinematografía en la Ciudad de México se explica en primera instancia a través del análisis de la oferta del cine en la ciudad. A su vez, se concibe el fenómeno desde el ámbito del consumo (¿qué se consume?, ¿cómo se prefiere consumirlo? y ¿cómo se consume en realidad?) para entender la situación de una forma más global, pues el considerar únicamente uno de los tres ámbitos para describir lo que los habitantes de la Ciudad de México vemos, podría no estar aportando datos reales. Una cosa es lo que nos ofertan, otra lo que vemos y otra muy distinta lo que preferimos.

Por último, el analizar algunas características de la audiencia y vincularlas a los análisis anteriores, nos dará la posibilidad de establecer nuevos enlaces, percibir el

fenómeno en forma compleja, y por lo tanto, entender los porqués de algunas de las situaciones.

Bajo la perspectiva de la presente investigación, estos aspectos aportarán datos relevantes para entender ¿cuáles son las preferencias cinematográficas del auditorio (jóvenes estudiantes universitarios de la materia Estudios de Recepción de la Universidad Intercontinental)?, ¿cómo las consumen? y ¿cómo están concibiendo el medio? Con ello, se comprenderá más a fondo la forma como los alumnos se apropian de los contenidos cinematográficos y cómo los reconstruyen; y sobre todo, aportará información para utilizar el medio cinematográfico como una herramienta educativa y de transmisión cultural.

1.1 El crecimiento de la oferta del cine extranjero en el mundo a consecuencia del fenómeno de globalización y avances tecnológicos

Para describir la situación en la cual se encuentra la cinematografía mundial hace falta entender, en términos generales, cómo los medios masivos, y en concreto el cine, están condicionados y a su vez condicionan la estructura social. En otras palabras, la estructura social es un elemento que marca la cosmovisión que el realizador cinematográfico difundirá a través de su mensaje. Su entorno le da las pautas para percibir y concebir su mundo de determinada manera, para elegir ciertos temas que le preocupan o que le gustaría transmitir. La estética que utiliza para expresarse está también condicionada por esa herencia cultural. Asimismo, las posibilidades de difundir su mensaje, de ser aceptado, negociado o rechazado por el auditorio dependen de factores económicos, políticos, sociales y culturales.

El proceso de producción, difusión y recepción cinematográfico es un acto social, en donde, como lo afirma Jorge González (1994), se construyen, reconstruyen y deconstruyen los significados.

En la modernidad, como el mismo Brunner (citado por Casas, 1994, p. 27) lo plantea, los procesos de comunicación se masifican a través del mercado. Se logra así acercar a la alta cultura con las culturas populares, a lo tradicional con lo moderno, generando un híbrido característico de la cultura posmoderna que nos define. En este ámbito tenemos un material cinematográfico que, por un lado, logra acercar a todas las culturas generando una sola cuasi universal, pero por el otro, constituye un producto que expresa la cultura regional, local, que nos habla de este entorno en el cual se produjo.

Según García Canclini (citado por Casas, 1994: 32), las nuevas tecnologías han impactado en el desarrollo de nuevas formas de apropiación cultural, en donde las identidades son políglotas, multiétnicas, migrantes y hechas con elementos de varias culturas, no se ligan con la comunidad nacional, más bien pertenecen a un sistema desterritorializado.

Lo anterior no se comprendería a fondo sin el análisis de los fenómenos que generan los tratados de libre comercio y la globalización, los cuales han disminuido las barreras al comercio entre las distintas regiones. Por supuesto que esto implica una fuerte competencia y factores desiguales que pueden llevar a la dominación de una economía nacional por parte de alguno de los socios del tratado. La apertura de mercados promueve una oferta cada vez mayor de productos que traen la opción de consumir nuevas mercancías y, por ende, nuevos patrones de vida.

Basta recordar, por ejemplo, que sólo el 70% del total anual del comercio exterior de México se realiza con los Estados Unidos, con Canadá el 1%, con la Comunidad Económica Europea el 14%, con las naciones de la Cuenca del Pacífico el 7% y con América Latina nada más el 6% (Esteinou, 1994, p. 52).

En el plano de la cultura, estos fenómenos generan consecuencias para un país como el nuestro que se haya en desventaja competitiva por su falta de experiencia ante la competencia.

Según Hamelink (1991, p. 68), el proceso de globalización cultural crea una cantidad significativa de contenidos transnacionales dedicados a las masas, que silencia el espacio en el que los ciudadanos dentro de sus comunidades pueden definirse como “seres para ellos mismos” -son obligados a asumir el papel de “seres para otros”- si protestan, estarán fuera de las reglas del juego. Todo esto se ve facilitado por las innovaciones tecnológicas, por el enorme crecimiento del mercado internacional y por el clima político liberal.

Es así como podemos hacer referencia a que es una minoría la que envía los mensajes a las mayorías a través de los medios de comunicación, que el flujo de comunicación va del centro a la periferia y que sólo unos cuantos grupos poseen la infraestructura para hacerlo.

Con la incorporación de nuestra sociedad a los procesos de globalización internacional no comienza la penetración cultural, la pérdida de la identidad nacional y la instauración de los principios capitalistas en el campo de nuestra conciencia colectiva; pero sí se inicia a través de las industrias culturales, y en particular de la televisión, una nueva fase acelerada de inversión de valores nacionales mediante la circulación de nuevas ideologías para apuntalar el fortalecimiento del sistema productivo y la distribución desregulada de mercancías que exige el nuevo programa de crecimiento neoliberal que ha elegido seguir el sector cúpula del Estado Mexicano para las próximas décadas (Esteinou, 1994, p. 56).

Las industrias transnacionales de la cultura han llegado a actuar por medio de megacompañías que producen para mercados globales. Hollywood es el centro de la producción filmica mundial; industria que surge de una sociedad conformada por un mosaico de culturas muy diversas. La cultura mexicana se ve influida por estos contenidos transnacionales que muy probablemente pueden generar patrones de vida.

Ante esta situación, México se encuentra muy limitado en el espacio cultural local que debería tener para fomentar y generar su propia identidad. Y lo que es quizá todavía más grave es que las funciones sociales de los medios masivos (de promoción a la cultura, de educación, de concientización, de participación democrática) parecen no coincidir con este modelo.

1.2 Flujos de cine extranjero en el mundo y en América Latina

Como se recordará, esta investigación se centra en la comprensión de la recepción cinematográfica; sin embargo, el conocer los flujos de comunicación tanto en el extranjero como en nuestro país, nos aportará un contexto para entender a qué tipo de contenido están mayormente expuestos los jóvenes⁵ y por consiguiente, conocer las formas de consumo y la manera como éstas se reflejan a la hora de resignificar los mensajes cinematográficos.

Se afirma que los individuos llevamos a cabo un proceso de alfabetización de la imagen, es decir, aprendemos a leer las imágenes en movimiento y reproducimos en cada nuevo mensaje algo de la experiencia anterior. Así, por ejemplo, si los individuos tenemos

⁵ Aunque debe recordarse que la oferta por sí sola no determina el tipo de cine al que la gente se expone. en esto entran los gustos y preferencias personales que están definidos por los elementos culturales del auditorio.

poco contacto con un cine más trascendente y complejo, evidentemente que cuando nos exponamos a él nos será muy difícil acostumbrarnos al tratamiento de sus temáticas (complejas y profundas), a recurrir más a la descripción que a la acción, y a la innovación formal; además de que trataremos de exponernos de una manera parecida a como siempre lo hacemos con el cine comercial.⁶

A continuación se describirá la situación de la cinematografía a nivel mundial, latinoamericano y en nuestro país, para, con esta perspectiva, entender qué sucede concretamente en la Ciudad de México. Esto servirá como un contexto mediante el cual se podrán crear enlaces para comprender el proceso de recepción de los alumnos al recibir los contenidos cinematográficos.

En este sentido, debe quedar muy claro que se está trabajando con información que nos explica el fenómeno de la oferta y el consumo de cine en las salas cinematográficas, y esta investigación se ubica en el conocimiento de la recepción en un curso universitario en el aula. Por ello, se está consciente de que:

- a. Los espacios entre ambas situaciones de recepción son muy diferentes
- b. Las expectativas de los jóvenes al llegar al aula no son las mismas que se tienen al ir a una sala cinematográfica
- c. Las mediaciones que incorpora el maestro, como los criterios de análisis y los conceptos, afectan también la recepción del mensaje

Sin embargo, se piensa que es trascendental entender cómo se da la oferta y el consumo en las salas, ya que es evidente que estas experiencias están también mediando la recepción del material cinematográfico en el aula; es decir, la recepción es un proceso que

⁶ Aquí, se piensa en la actitud que en general la gente tiene cuando se expone a una película del circuito comercial. el auditorio no establece una postura muy crítica ante lo que ve. se deja llevar por la acción de los personajes. No se está afirmando que no se establezcan lecturas oposicionales o negociadas, sino simplemente que su actitud es menos crítica ante el material.

se ha ido conformando con experiencias anteriores, por lo que, habrán de reconocerse los aspectos que inciden sobre el consumo y la interpretación que los sujetos de estudio hacen del material cinematográfico en el aula.

Partimos de la base que hablar de cine en la actualidad implica estudiar la relación que se ha establecido entre las cinematografías del mundo y la norteamericana. Esta última se ha insertado en los mercados mundiales como la industria más redituable. Aún en países europeos como Italia, Alemania y Francia, con una gran tradición cinematográfica, ha generado un impacto tan relevante, que nos hace reflexionar sobre ello. Basta sólo observar, según datos de la revista *Time* (1995), que de las 31 películas que se exhiben en las salas cinematográficas europeas en el 95, solamente 5 son producciones de este continente. Lo que coloca al mercado europeo con un 75% a 80% de producciones norteamericanas en sus carteleras.

Por otro lado, la influencia de la cinematografía europea en Norteamérica es tan sólo del 1% del mercado cinematográfico, debido a la resistencia de este país al doblaje y a los subtítulos y a que, según afirman expertos, no se están produciendo el tipo de películas que las masas quieren ver.⁷ En parte, esto se explica por la situación de la distribución en Europa, diluida en cientos de compañías en donde ninguna es transnacional.

En Francia, uno de los países con más cinéfilos y que llegó a vender 411 millones de entradas en 1957, se bajó en 1990 a 121.7 millones por año. De los 600 nuevos filmes exhibidos cada año en las pantallas francesas, unos quince obtienen amplio público, 50 una audiencia media, mientras que el resto no logra recuperar los gastos de edición de las copias y difusión publicitaria (García Canclini, 1994, p.14).

La situación latinoamericana se parece mucho a la francesa, en donde:

⁷Básicamente, el problema se centra en que Hollywood ve a la cinematografía como una industria, mientras que Europa, particularmente Francia, siente que el éxito comercial está reñido con la calidad, por lo que sus directores siguen innovando formal y temáticamente, sin importar si la película es consumida.

En la mayoría de los países latinoamericanos, durante la década de los ochenta bajaron como promedio un 50% el número de salas y la asistencia de los espectadores (García Canclini, 1994, p. 13).

Como más adelante se verá, esto no necesariamente implica que la gente vea menos cine, únicamente sugiere que las personas asisten menos a las salas de cine, y se exponen más a otras tecnologías a través de las cuales se difunden las películas, como es el caso del video, o la misma televisión.

En América Latina también el video tuvo una veloz difusión. Los tres países con mayor número de videohogares son Brasil (7.5 millones) y Argentina (2.7). En cuanto al tercero, México, es el que registra un porcentaje más alto en el conjunto de la población: 34 por ciento (García Canclini, 1994, p. 34).

1.3 Análisis de la oferta, consumo y audiencia en la Ciudad de México

Analizar y comprender un fenómeno dentro de una estructura social requiere aproximarse a él desde diversos ámbitos. En el caso de la cinematografía, implicaría un acercamiento conjunto entre el entendimiento de la producción, distribución y exhibición en un país en concreto, para comprender qué, cómo y por qué se ofertan estos productos cinematográficos, el estudio de los procesos de emisión (condicionantes: individuales, rutinas de trabajo, de la organización, externas, competencias con otros medios, ideológicas),⁸ el mensaje (análisis de contenido) y la recepción (construcción de significado, apropiación y formas de consumo de los mensajes, los hábitos, los gustos y las preferencias del público), así como los circuitos en los que se desenvuelve: salas

⁸ Esta parte estaría muy relacionada con la sociología de la producción de mensajes (citado por Lozano, 1996, p. 61).

cinematográficas, video y televisión y la incorporación de las nuevas tecnologías a la vida cotidiana.

Estos elementos tendrán que ser abordados en su totalidad para llegar a un entendimiento global del fenómeno; pero, para efectos de esta tesis, se trabajarán sólo algunos de ellos: la oferta, el consumo, las audiencias y los circuitos en donde se desenvuelve, con el propósito de contextualizar la información que se produzca. Debe quedar muy claro que la investigación se enfoca al ámbito de la recepción, y más específicamente a la del cine internacional en un curso de recepción cinematográfica para universitarios.

Concretamente, en nuestro país, en los últimos años, ha aumentado la inversión privada en el material cinematográfico; sin embargo, ello no contribuye a solucionar la grave crisis que atraviesa la industria nacional: la devaluación del peso, la gran difusión de las súperproducciones del material estadounidense, la expansión de la oferta y la demanda de los videoclubes, el incremento de las entradas a los cines⁹ y los problemas de distribución, entre otros, han frenado la difusión de los productos de calidad nacional y extranjeros.

Asimismo, la desaparición de la distribuidora de Películas Nacionales y el cierre de Continental de Películas, nuevas distribuidoras de películas y Pelmex dieron origen a la creación de pequeñas compañías que no tienen ni la importancia, ni la fuerza para competir con las grandes distribuidoras transnacionales de Estados Unidos, ni con la distribuidora de Televisa: Videocine.

⁹ Aquí habría que mencionar los gastos que el espectador tiene que hacer al pagar estacionamiento o transporte y también los productos de la dulcería que se incorporan como obligados a consumirse.

Aunque, como se ha afirmado, la oferta de películas no determina por sí misma el consumo y su recepción, sí es un factor fundamental que actúa vinculado a otros elementos.

La situación de la oferta cultural en territorio mexicano, es descrita por García Canclini (1994, p. 331):

En parte por la agilidad organizativa que permite la estructura monopólica de la distribución, en parte por la identificación de hábitos y gustos comunes de las audiencias de todo el país, la misma oferta de películas se presenta en diversas regiones. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que el desarrollo de los circuitos televisivos y de video produce un reequilibramiento respecto de las desigualdades entre la metrópoli y el interior en la difusión de entretenimientos y bienes culturales.

A su vez el autor afirma que México es el décimo importador de películas norteamericanas a nivel mundial y el undécimo mercado de video. Ello parece definir una situación en donde, en general, no interesa que la producción y distribución de material cinematográfico atienda problemáticas educativas y/o culturales, sino que se oriente a satisfacer al mercado y sus ganancias.

De los 1470 cines existentes en 1992, había 126 en la capital y 1344 en el interior. Los estrenos de las películas se hacen casi siempre primero en el Distrito Federal, salvo los títulos estadounidenses de más éxito, cuyo mayor número de copias parece presentarse simultáneamente en las salas de las ciudades grandes y medianas (García Canclini, Holtz y Rosas Mantecón, 1994 pp. 160-161).

Lo anterior se complementa con la perspectiva del auditorio, en donde la principal función del cine, según una encuesta aplicada a 794 personas en la Ciudad de México (con una muestra estratificada para obtener datos de diversas clases sociales y edades), es la de entretenimiento/diversión, con porcentajes que van del 38% en 96, 43% en 97 y 71% en

98 (González Rodríguez, 1999, marzo 12, p. 8a). Llama la atención el aumento en el porcentaje en este último año.

En cuanto a las nacionalidades de las cintas que nos llegan a territorio mexicano, García Canclini, Holtz y Rosas Mantecón afirman que con base en la clasificación de las películas en los registros de RTC de 1985 a 1991, la situación es la siguiente:

(...) se sabe que el 60 por ciento del total de las películas registradas es de origen norteamericano. En segundo lugar se ubica México con el 20 por ciento del total. El 20 por ciento restante se distribuye entre el resto de los países (Italia, Inglaterra, Francia, Hong Kong, España y Japón a la vanguardia). El número de películas por país se agrupa en diferentes continentes o regiones: Europa ocupa el 11.25 por ciento; el Oriente, 3.8 por ciento; América Latina, 1.34 por ciento, y los países del ex bloque socialista el 0.94 por ciento (García Canclini, Holtz y Mantecón, 1994, p. 204).

Por un lado, es interesante que la región latinoamericana, que es la más cercana a nosotros en cuestiones culturales, se vea representada tan sólo por 1.34% y que el material cinematográfico mexicano sea tan sólo de 20%, frente a 60% de Estados Unidos. Asimismo también habría que considerar que el material estadounidense ocupa las mejores salas, con mayor número de butacas y semanas en cartelera y en las mejores fechas de exhibición; por lo que el porcentaje que se presenta se tendría que revalorar, aumentando seguramente su intensidad; además que cabe señalar que las cintas nacionales están muy limitadas económicamente en su producción y que comparten las mismas salas con las superproducciones norteamericanas, que desde luego, cuentan con un buen apoyo publicitario.¹⁰

¹⁰ Aunque no hay que olvidar que hay películas que han tenido un buen apoyo publicitario como *La ley de Herodes* (1999). *Todo el poder* (1999). *Como agua para chocolate* (1996). *Sexo, pudor y lágrimas*. éstas siguen siendo la minoría y no es comparable con lo que se invierte en publicidad en una cinta norteamericana.

Si el material que domina la oferta cinematográfica en la Ciudad de México es norteamericano, como ya se ha comprobado con estos datos, es probable que se nos esté presentando una imagen del mundo que incide en la comprensión de la realidad nacional y propone ciertos enfoques en el conocimiento de la realidad.

Sin embargo, para matizar esta afirmación, se manifiesta que definitivamente no es tan sólo la oferta del material cinematográfico la que decide la elección de los espectadores en el tipo de película a la que se van a exponer, son sobre todo los factores culturales los que definen esta elección y la forma de consumir los productos. Por ello, a continuación se analizará el consumo cinematográfico en las salas de la Ciudad de México.

Mucho se ha leído en las diversas publicaciones de cine acerca de la tendencia de la caída de la taquilla en las salas cinematográficas. Por ejemplo, Nelson Carro (1995, p. 4) afirma que:

En 1994 se comprobó algo que ya es evidente: el mexicano va muy poco al cine. La cantidad total de espectadores apenas rebasa los 28 millones, es decir aproximadamente 500 mil por semana. En una ciudad de alrededor de 20 millones de habitantes.

En el estudio de García Canclini, Holtz y Rosas Mantecón (1994) también se señala que la gente va menos al cine que antes.¹¹ Ello, de cualquier forma, no implica que el mexicano, y en concreto el habitante de la Ciudad de México, haya disminuido su consumo cinematográfico:

¹¹Sin embargo, este planteamiento habría que revisarlo a la luz de la incorporación de las nuevas salas de cine (Cinemark, Cinemex, Cinépolis) a la vida cotidiana de los capitalinos, en donde ver cine en salas integradas a centros comerciales o restaurantes, cercanas al barrio donde uno se mueve, con opción de elegir entre diversas cintas de estreno, con una buena calidad de sonido e imagen, con estacionamiento propio y con la posibilidad de apartar boletos con anticipación, se ha convertido en una actividad de entretenimiento muy importante para las clases medias y altas de la ciudad.

(...) el público ve más películas que nunca (aunque sea en mayor medida a través del video y la televisión), sino también por el hecho de que se han multiplicado los canales de salida para los largometrajes: la recuperación de la inversión en una producción cinematográfica ya no se da exclusivamente a través de su exhibición en salas, sino que el video y la televisión ofrecen mercados adicionales (García Canclini, Holtz y Mantecón, 1994, pp.176-177).

De esta manera, para entender al fenómeno cinematográfico se le debe tomar en consideración con referencia al video y la televisión. El cine, como lo afirma García Canclini (1994, p. 340), es un proceso multimedia, seguido por espectadores multimedia:

La vasta concurrencia a los videoclubes, la multiplicación de puntos de renta y de las ganancias revela una disposición de amplios sectores para seguir viendo cine. Por lo tanto la caída de taquilla de 410 millones de personas en 1984 a 170 en 1991, y el cierre de más de 400 salas entre 1989 y 1992, no anuncia el fin de la cinematografía, sino la preferencia de la mayor parte del público por verlo en casa y de otra manera (García Canclini, 1994, p.332).

Queda claro que ver cine no es una actividad que haya disminuido en los últimos años, sino que las nuevas tecnologías ofrecen otras formas de consumo. Por ejemplo, basta observar, según García Canclini (1994, pp. 333- 334), que la mayor parte de la gente que acude al los videoclubes y a las salas cinematográficas desconocen los nombres de los directores y casi todos salen antes de que aparezcan los créditos. Asimismo, el autor continúa afirmando que la forma como se acomoda el material en los videoclubes también es sugerente, ya que no interesa ubicar al material en referencia a los creadores ni a la historia del cine, sino con base en los actores y escenas "intensas" en la portada (dramatismo, sexo y violencia).

Por su parte, González Rodríguez (1999, marzo 12, p. 8a), establece que en la Ciudad de México las personas rara vez asisten al cine en un porcentaje de 68% en 96, 69% en 97 y 70% en 98; en comparación con los siguientes porcentajes que refieren a la gente que asiste una vez a la semana 27% en 96, 28% en 97 y 28% en 98. Pese a esto, el

investigador afirma que “los mexicanos y mexicanas cierran pues el siglo 20- periodo de revoluciones tecnológicas y genocidios inéditos- sentados en el sofá de su casa ante la pantalla chica”.

O basta reflexionar, asimismo, sobre la forma como la gente elige las cintas, dependiendo del medio que esté consumiendo:

Mientras que el acceso a la sala de cine suele estar guiado por una consulta de la cartelera y la propia historia de las preferencias, que a veces justifica trasladarse a otra zona de la ciudad, los videófilos rentan cerca de su casa y sin decidirlo previamente (...) Más pasiva es aún, como se sabe, la selección de películas en televisión: el pago por evento resulta todavía una práctica muy minoritaria, y la casi totalidad de los espectadores ven sus opciones limitadas por las cuatro o seis cintas que los canales pasan en el horario nocturno. La gente no ve lo que prefiere, sino que prefiere lo que le ofrecen (García Canclini, 1994, P. 334).

Esta última afirmación, sin embargo, debe tomarse con cierta reserva, ya que la gente en la Ciudad de México cuenta con un circuito de cine de calidad y la difusión de esta cinematografía en varias salas del circuito comercial, y la tendencia es a observar estas salas vacías; por lo que se cree que aunque es un factor determinante, no es el único que incide en la elección. Como se ha repetido en numerosas ocasiones, esto tiene que ver con factores culturales, económicos, educativos y hasta familiares que median el consumo y apropiación cinematográfica.¹²

¹² Habría que tomar en consideración que en la capital de nuestro país la oferta de equipamiento cultural está desequilibrada: la distribución de los centros educativos, librerías, teatros y cines, es mucho más numerosa en el centro y el sur de la ciudad (García Canclini, Holtz y Mantecón, 1994, p. 165) El sur, por ejemplo, es la zona que cuenta con un mayor número de salas de cine de calidad (Cineteca Nacional, Centro Cultural Universitario, Cinemania, las salas de las facultades de la UNAM, auditorio de la facultad de Ciencias en CU, auditorio del museo universitario, Auditorio José Vasconcelos en CU, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Librería del Sótano, Museo Carrillo Gil, Teatro Universum, Sala Manuel M. Ponce, Librería el Juglar). Aunque también hay en otras zonas de la ciudad salas que exhiben este tipo de material, como el Cinematógrafo del Chopo, la Filmoteca de la UNAM, Auditorama Parque Hundido, Auditorio Alejo Peralta, Biblioteca de la Revolución Mexicana, Biblioteca de México en la Ciudadela, Casa del Lago, Enep Acatlán, Ifal, Instituto Goethe, Museo Nacional de Culturas, Palacio de Minería, Universidad del Claustro de Sor Juana, Librería El Péndulo).

Otro de los circuitos en donde se oferta cine de calidad es la Muestra Internacional de Cine. En promedio durante dos semanas, dos veces al año, se exhiben estrenos diarios que conforman el programa de producciones internacionales. Sin embargo, en los últimos años, la crisis económica, con sus políticas de austeridad, y por ende, la obligación de que las cintas sean autofinanciables, ha influido creando programas con material de menor calidad.

A su vez, si se analiza el circuito comercial, se nota la tendencia del crecimiento en el número de salas pequeñas integradas a centros comerciales, en diversos puntos de la Ciudad de México. A partir de dos gráficas de García Canclini, que el lector podrá consultar en el anexo A, se nota como ciertas zonas de la Ciudad de México han aumentado considerablemente el número de salas en el periodo que va de 1994 a 1997. Coyoacán, Álvaro Obregón, Benito Juárez, Miguel Hidalgo y Cuajimalpa. En esta última se observa que hay un crecimiento en donde prácticamente no existían salas de cine.

La situación en 1997 en cuanto a salas comerciales, cineclubes y videoclubes la describe García Canclini (1998, p. 54) de la siguiente forma:

En 1997 se estima que el conjunto de cadenas de microcines abarca más del 50% de los espectadores en la capital mexicana. En tanto muchos videoclubes pequeños cierran y la oferta, monótonamente hollywoodense, se concentra en las cadenas de Videocentro y Blockbuster. Los menores cambios se observan en la raquítica cifra de cineclubes, lo que continúa exhibiendo la cineteca y algunos nuevos cinevideos, únicos lugares donde de vez en cuando se encuentran películas europeas, latinoamericanas y algunas excepciones asiáticas. Todo en pequeños enclaves dentro del centro y sur de la megaciudad.

Es de suponerse que se ha modificado la forma de consumir cine,¹³ aunado a que también se ha transformado la forma de producirlo y comunicarlo:

¹³ Por ejemplo, se observa que algunas familias o grupos de personas que asisten juntos al cine, se separan al llegar a la sala para cada uno disfrutar de una película diferente. Esto, a su vez, nos está haciendo referencia a la "sociedad de la inmediatez" que se está viviendo, en donde gracias a la tecnología se obtiene la satisfacción a nuestras necesidades en un corto tiempo. Asimismo, al estar incorporadas las salas a centros comerciales, estas salas se han convertido en el lugar de reunión de los jóvenes de la zona.

En primer lugar, las películas - que ahora se ven en mayor número por la facilidad de proyecciones hogareñas - disminuyen su autonomía al pasar a formar parte de un sistema amplio y diversificado de programas audiovisuales. (...) En segundo término, pese al control de televisa sobre el mercado mexicano de videos, la casi totalidad de material ofrecidos por los centros de alquiler y de venta procede de Hollywood pictures, Paramount, RCA Columbia, Touchstone, Turner, Universal y Walt Disney ; el cine mexicano ocupa un lugar mínimo en los catálogos, y es casi inexistente el latinoamericano o europeo. (...) En tercer lugar estas transformaciones de la oferta y el consumo van acompañadas de un cambio radical en la estrategia de inversiones y financiamiento para la producción de cine (García Canclini, 1994, p. 31-32).

Es decir, así como las nuevas tecnologías y los factores culturales, sociales y económicos impactan en la configuración del consumo cinematográfico, ¹⁴ a su vez éste influye sobre la forma como se produce, se distribuye y se exhibe el cine. Por ello, a continuación se analizan algunos planteamientos que apoyan la comprensión de las preferencias cinematográficas del público y las formas de consumirlo.

En cuanto al tipo de películas que la gente prefiere ver, la encuesta realizada por García Canclini, Holtz y Rosas Mantecón (1994, p. 209), en el Distrito Federal, arroja los siguientes datos:

	Cine %	Video %	Televisión %
Extranjero	67	58.2	29.2
Nacional	4.3	13.4	37.5
Lo mismo	28.7	28.4	33.3

Tabla i. Preferencias de la cinematografía extranjera y nacional en cine, video y televisión

¹⁴ Específicamente, se observa en la Ciudad de México una tendencia hacia buscar diversiones dentro de los espacios familiares, o una cierta preferencia hacia la asistencia a sitios cercanos a sus hogares. Parece ser que el tráfico, las grandes distancias que ya de por sí se tienen que recorrer y el aumento en la violencia, entre otros factores, han determinado este consumo.

Llama la atención cómo los porcentajes que hacen referencia a las preferencias en televisión son más bajos para el material extranjero, variando considerablemente con respecto al cine y al video. Asimismo, se observa una tendencia contraria en las preferencias de cintas nacionales por televisión, en donde el porcentaje es significativamente más alto, con relación a los otros dos medios. Lo que habría que investigar es a qué se refiere la gente cuando habla de cine extranjero. Todo parece suponer que la tendencia es hacia considerar al cine norteamericano como el único o principal representante de esta cinematografía. En síntesis, se prefieren las cintas nacionales por televisión y las extranjeras por cine y video.

En cuanto al consumo del cine en las salas cinematográficas y en video, González Rodríguez (1999, marzo 12, p. 8a), obtiene la siguiente información:

Género	1996 %	1997 %	1998 %
Acción	39	30	26
Todas	13	17	16
Infantiles	5	6	13
Suspenso	12	20	12
Otras	31	27	33

Tabla ii. Tipo de películas que la gente prefiere cuando va al cine

Género	1996 %	1997 %	1998 %
Acción	45	33	34
Infantiles	4	11	14
Todas	20	18	11
Drama	4	7	9
Comedia	9	5	6
Suspenso	7	8	4
Ciencia Ficción	4	1	4
Terror	3	8	2
Documentales	2	-	2
Musicales	1	-	1
Eróticas	-	-	1
Otras	1	8	8
No contestó	-	1	4

Tabla iii. Tipo de películas que la gente prefiere cuando las renta

Una distinción que se puede encontrar entre estos dos tipos de consumo por género es el hecho de que en el video aparecen nuevas opciones a consumir, que no se han contemplado para las salas cinematográficas. Sin embargo, los géneros que se comparten no parecen tener diferencias significativas. Es interesante, por ejemplo, cómo el género de acción ha ido disminuyendo poco a poco en cada año.

En cuanto a las preferencias por género en la Ciudad de México, García Canclini, Holtz y Rosas Mantecón (1994, p. 210), obtienen lo siguientes datos:

	Acción	Aventura	Drama	Comedia	Terror	Suspense	Otros
	%	%	%	%	%	%	%
Video-clubes	55.4	6.2	7	13.2	4.3	4.3	9.7
Salas de cine	49.4	6.2	6.2	9.3	6.8	8.6	13.6

Tabla iv. Preferencias por género cinematográfico

Como se observa, el género de acción sobresale notoriamente con respecto a los demás. Esto llama la atención si tomamos en consideración que los habitantes de la Ciudad de México ya tienen en su contexto un ambiente violento. Por otro lado, no se observa una diferencia significativa en cuanto a las preferencias hacia cada medio.¹⁵ Sin embargo, ante este panorama, hay también una perspectiva diferente que se asocia sobre todo con las preferencias que la gente joven y con mayor escolaridad posee. A ello hace referencia García Canclini en su estudio (1994, p. 342):

El cine mundo, o sea el de la tecnología supersofisticada, que construye narraciones espectaculares a partir de mitos inteligibles para espectadores de cualquier nación, nivel económico y educativo (Spielberg, Lucas y compañía), no parece ser la única vía para intensificar los vínculos del cine con los públicos. La demanda numerosa de filmes que traten temas históricos y problemas sociales contemporáneos evidencia que el entretenimiento light no es la motivación exclusiva por la cual se sigue mirando cine. Para amplios sectores, que aumentan en las franjas más jóvenes y de mayor escolaridad, el tratamiento problemático de cuestiones actuales, cercanas a la vida cotidiana, y también de asuntos interculturales y de innovaciones artísticas, pueden acrecentar su asistencia.

¹⁵ Esta información habla de las preferencias del público ante el circuito extranjero y nacional y ante los diversos géneros; sin embargo, no debe perderse de vista que otra cosa es lo que en realidad la gente consume.

Bajo este enfoque cobra importancia el presente trabajo, ya que se pretende llegar al análisis de la recepción (en jóvenes universitarios, en una curso de Estudios de recepción) de películas internacionales (interculturalidad) que planteen la vida cotidiana de los jóvenes. Estas cintas básicamente pertenecen al circuito de cine independiente, que trata de presentar nuevas propuestas tanto formales como temáticas (innovaciones artísticas). Asimismo, se coincide con García Canclini, ya que la experiencia como docente hace suponer que si al alumno se le muestra este tipo de material, al que generalmente no tiene acceso,¹⁶ y se le ofrecen ciertas distinciones y procesos para entender más a fondo los significados, es muy probable que empiece a percibir al cine de otra forma y que se interese en tener una experiencia distinta de recepción.

A continuación se presenta información que tiene que ver con el sector de jóvenes que son quienes tienen una mayor asistencia al cine.

(...) la mayoría de los consumidores de cine y video son jóvenes (60 por ciento de la muestra de video y el 86 por ciento de la de cine son menores de 30 años) (García Canclini, Holtz y Rosas Mantecón, 1994, p. 223).

Los jóvenes son el sector de la población que más contacto tiene con el medio cinematográfico, son quienes han crecido al lado de la televisión y el video, y parece que ello los ha marcado en su consumo del material cinematográfico, ya que son el sector de la población al que menos le importa ver cine fuera de las salas.

Por otro lado, cuando se habla de públicos que consumen el cine de arte se afirma que:

¹⁶ Se habla de falta de acceso en el sentido de que los jóvenes no lo conocen y por consiguiente no lo consumen. Aunque quizá esta situación haya cambiado en los últimos años, en donde las nuevas salas cinematográficas van incorporando cintas que se han presentado en las muestras internacionales de cine a sus carteleras. Es decir, no se hace referencia a lo que se oferta, sino a lo que se consume.

Las investigaciones efectuadas en México y otros países sobre públicos de arte demuestran que la frecuencia de visita a centros culturales, la intensidad de la vinculación con las artes más reconocidas y la capacidad de apropiarse de más significados en las obras, aumentan a medida que ascendemos en nivel económico y educativo (García Canclini, Módena y Mantecón, 1994, p. 147).

Este planteamiento se explica por el hecho de que el nivel educativo y económico, y añadiría el cultural, ofrecen un contexto de estímulos variado, nuevas formas de construcción de lo social y cultural y la oportunidad de entrar en contacto con la diversidad para de esa manera establecer enlaces, rechazar, negociar y generar nuevas construcciones simbólicas. No se está afirmando que sean los únicos elementos que ofrecen estas posibilidades, pero sí se les está contemplando como factores fundamentales.

Una vez abordados los ámbitos que se relacionan con la oferta, el consumo y la audiencia en la Ciudad de México, se presenta a continuación información en donde se mira al fenómeno cinematográfico desde el ámbito de la cultura en dos sentidos: como un enfoque teórico, mediante el cual se comprenderá la relevancia de la cinematografía para la configuración de la cultura y, por otro lado, desde lo que esta cultura ha influido a la cinematografía.

Aquí es en donde se verá el fenómeno desde el ámbito de la recepción, comprendiendo nociones teóricas que tienen que ver con cómo resignificamos los mensajes de las películas, para de esta manera establecer un punto de partida y poder entender la capacidad educativa que tiene el medio cinematográfico para apoyar la generación de conocimiento en el aula.

2. CINE Y CULTURA

El arte busca destacar y profundizar la percepción, y abrirse a nuevas ideas. Lo consigue valiéndose de la acción disruptiva sobre los patrones establecidos, yuxtaponiendo patrones y proporcionando nuevos marcos de referencia para los patrones existentes (Bono de, 1997, p. 167).

Se trabajarán básicamente dos líneas en esta parte: una tiene que ver con acercarse al entendimiento de lo que implican las dos formas en que se produce y se consume el cine: el circuito comercial y artístico; la otra, con la preocupación de algunos países en desarrollo que tienen un alto consumo cultural de material proveniente de otros países, como es nuestro caso. Para ello, se plantearán concepciones sobre lo que se entiende por “cultura”, se definirán los diversos tipos de ella y se analizará la situación de los países periféricos en la adopción de la cultura de los países centrales. Una vez comprendidas estas cuestiones, se estará en posibilidad de acercarse a la recepción cinematográfica a través de los estudios culturales y en concreto de los análisis de recepción.

2.2 Los diferentes tipos de cultura y el cine

Al empezar a desarrollar este análisis se pensó que antes que nada debería quedar muy claramente definido lo que es el cine de arte y el comercial. Sin embargo, se ha percibido esto como una labor imposible dentro de un estudio que no tenía esto como objetivo central, sino que conceptualizaba esta temática tan sólo como una reflexión que

apoyaría a otro objeto de estudio. Además, considerando que son estilos diferentes de producir, consumir y recibir cine, que tienen fronteras muy difusas, y en donde no hay un consenso entre los estudiosos, ni siquiera en lo referente a la utilización de la terminología, se abandona esa pretensión de claridad para otros trabajos.

A pesar de lo anterior, en este proceso reflexivo surgieron algunas interrogantes muy valiosas para comenzar a entender la distinción: ¿Qué terminología es la más adecuada para nombrar las dos formas de producir y consumir cine? ¿Cómo definir qué productos entran en lo artístico y cuáles no?, ¿a través de sus contenidos, formas o de ambos? A su vez, ¿es posible categorizar como artísticas cintas que por su calidad así merecen ser nombradas, pero que no entrarían en esta clasificación dado que su distribución y exhibición se hizo por el circuito comercial? ¿Cuáles son las causas por las cuales la gente se expone más al cine comercial que al artístico?, ¿piensan que tienen que esforzarse más para entender el mensaje y disfrutarlo?, ¿prefieren actores que le son familiares?, ¿están acostumbrados a las temáticas y formatos del cine comercial?

Cine popular y “avant garde”, cine de arte y cine comercial, circuito comercial y cultural son tan sólo algunos de los términos utilizados. La elección de cualquiera de éstos implica una discusión sobre qué se está entendiendo y por qué. Por ello, lo más pertinente es abordarlos a través de los planteamientos de algunos autores. A continuación se irán desarrollando, empezando este trabajo conceptual a partir del término cultura.

Cultura

Muchas son las concepciones que sobre cultura han transmitido los teóricos. Cada una de ellas está articulada sobre un enfoque específico. Para efectos de este trabajo, se retoma la noción de Mercedes Charles (1987, p. 127), para quien la cultura es:

(...) la cosmovisión, las actividades y las prácticas sociales a través de las cuales los hombres se relacionan con la naturaleza, consigo mismos, con los otros hombres y con el mundo en general con el objeto de dar coherencia a la realidad que los rodea y proporcionar significación a su existencia .

Charles concibe la cultura como un elemento ordenador; es la que clasifica, cataloga, denomina y ordena la realidad desde el punto de vista de un nosotros relativamente homogéneo, de una identidad social determinada. Esta visión del mundo no sólo se mueve en el plano de las ideas sino que se materializa en actitudes y conductas que conforman la vida cotidiana de las personas (Charles, 1987, pp. 127- 128).

Según Charles (1987, pp. 130-146), existen 5 formas culturales diferentes, que se van entremezclando o sobreponiendo unas a otras. Estas son:

a. Cultura cultivada:

(...) corresponde a los sectores oligárquicos, su saber está constituido por las humanidades utilizando un código de naturaleza cognitiva y estética, por lo que una parte importante que la caracteriza es el conocimiento y la apreciación artística. Son los partícipes de esta cultura los que crean los “patrones del buen gusto”, de lo bello y de lo feo e imponen el criterio para la creación del modelo de hombre “cultivado” (Charles, 1987, p. 130).

En la actualidad, se sigue considerando a Europa como el modelo cultural a seguir. Las corrientes artísticas surgen en este continente y se constituyen como modelos e ideas a reproducir. Se llega, incluso, a negar las identidades culturales propias con tal de formar parte de esta élite intelectual. En este sentido, México no escapa a la suerte de otros países; que como países periféricos, importan productos culturales de las grandes potencias quienes imponen la estética, dictan las modas en cuanto a lo que debe ser valorado o no, reforzando con ello la dependencia cultural.

b. Cultura Popular:

Por oposición a la cultura cultivada, la cultura popular se centra en la cosmovisión de los sectores marginados, de los grupos subalternos que buscan dar coherencia a sus vidas y justificar el lugar que ocupan en el mundo. Cultura que es fruto de la imposición de la ideología dominante que se presenta como negación de sí misma, de su interrelación con prácticas propias de estos sectores de la población (Charles, 1987, p. 133).

Esta cultura, como todas, se va transformando en un proceso que es marcado y que a su vez marca a la estructura social. Nuevas formas culturales surgen y se transforman en una dinámica en permanente cambio y configuración. Por ejemplo, la gente que llega a las ciudades proveniente del campo genera nuevas formas culturales creando una hibridación de costumbres y formas de mirar el mundo.

Como Raymond Williams (citado por Hollows y Jancovich, 1996, p. 2) lo ha ilustrado, uno de los problemas con el término popular es que adquiere dos diferentes y confusas acepciones. La más antigua de ellas refiere al término popular como lo relacionado con lo que le pertenece al hombre, pero también se vincula con lo que le gusta o lo que le es preferido. El primer significado implica una distinción u oposición entre los sectores de la sociedad: lo popular y la élite, es la concepción de Charles al definir lo que es popular. En este sentido, esta orientación, depende de la existencia de algo, que por implicación, no es popular.

La segunda definición corresponde a lo que Stuart Hall ha llamado el mercado o la definición comercial del término. Se refiere a lo que es consumido o aceptado por una gran cantidad de gente. La confusión entre estos dos términos está en el hecho de que no significan lo mismo; es decir, para el caso concreto de la cinematografía, algunas películas podrán ser juzgadas como populares bajo la primera perspectiva y no así bajo la segunda. Ejemplo de ello son las cintas que plantean una problemática social y personal, pero que

fueron un fracaso en taquilla :*Confesiones Privadas* (1997) de Liv Ullman, *El libro de cabecera* (1996) de Peter Greenaway, *Festen* (1998) de Thomas Vinterberg, por citar algunas.

Asimismo, Hall (citado por Hollows y Jancovich, 1996, p. 2) menciona que la “folk culture” es definida como forma de la cultura popular, puede ser la cultura de una pequeña comunidad local, mas sigue siendo definida por su relación a la gente común, en lugar de definirse por lo económico, lo político o la élite cultural.

El problema, según este mismo autor, es que mientras las “folk cultures” son vistas como formas en donde la cultura ha sido producida y consumida por las personas y, por ende, ésta es auténtica, los contenidos de las cintas o de cualquier medio de comunicación masiva se perciben como:

- Algo que no es de la gente, porque ha sido impuesto por otros y, por consiguiente, no es auténtico.
- Algo que ha sido producido y consumido por la gente para la gente.

Ambas orientaciones ven al auditorio con ciertas características específicas. En el primer caso, se conciben como gente pasiva, objetos que son controlados desde el exterior por otros. En el segundo, se niegan las relaciones de dominación y subordinación.

Por ello Hall (citado por Hollows y Jancovich, 1996, pp. 3-4) cuestiona la idea de que la gente es pasiva y refuerza la de que todas las formas culturales son definidas por condiciones de poder. Define lo popular como un sitio de batalla entre los grupos dominantes y subordinados y en donde las distinciones entre la cultura de estos grupos son continuamente construidas y reconstruidas. Parece ser ésta la posición más completa sobre el término.

C. Cultura de masas:

La segunda mitad del siglo XX se caracteriza por el auge de la cultura de masas. Es un siglo de grandes transformaciones económicas, políticas y culturales. En este último ámbito por primera vez en la historia del hombre, la cultura es acaparada, creada y planificada por instituciones especializadas y el público es masivo (Charles, 1987, p. 136).

La cultura de masas ha configurado una forma diferente de ver al mundo, nuevos valores y perspectivas se comparten gracias a la capacidad de ser difundida global y ampliamente. Pero no tan sólo la visión de las cosas es la que ha cambiado, también la forma como las aprehendemos y transformamos. Por ejemplo, la cinematografía ha generado nuevos escenarios:

Los héroes nacionales y religiosos se sustituyen por personalidades del “Star System”; la realidad nacional se compara con el imaginario transmitido, donde el bien siempre triunfa sobre el mal, en una visión maniquea del mundo. El público busca acercarse al mundo del orden y la armonía, vivir acorde con los cánones del modo de vida norteamericano. Se produce una ruptura y el hombre queda desfasado de sí mismo y de su entorno (Charles, 1987, p. 137).

El “American Way of Life” se presenta en el cine sobre todo¹⁷ como el modelo ideal para ser vivido. Las clases altas urbanas en nuestro país acceden a ello mediante el consumo de ciertos productos que proveen comodidad e identificación con este ideal de vida. Para las clases populares, esto se convierte en una especie de ideal de vida al que se pretende llegar.

Hay una tendencia a que el cine norteamericano¹⁸, a través de sus historias, presente sociedades equitativas, lugares tranquilos y seguros, una estabilidad económica digna de

¹⁷ En los últimos años, la televisión cerrada ha intensificado la oferta de estas series que presentan la vida cotidiana norteamericana.

¹⁸ Aquí, habría que mencionar que existen películas norteamericanas, en especial las que pertenecen al circuito de cine independiente (Festival de Sundance), que no entran dentro de estos planteamientos. Se hace referencia a cintas de directores como Spike Lee, Woody Allen, los hermanos Coen, Huston, Scorsese, Kaufman, entre otros).

envidia, personas bellas y bien vestidas, y sobre todo, un mundo en donde los personajes viven felices. Al exponernos a otro tipo de cinematografías (como la europea y asiática, por ejemplo) nos encontramos con un mundo bastante diferente, una vida con matices en donde existen personajes que no son tan buenos ni tan malos, que se esfuerzan para salir adelante, que se cuestionan sobre su vida, que están inmersos en problemáticas individuales y sociales, que no viven en lugares tan seguros y felices y que ni siquiera son tan bellos ni simpáticos.¹⁹

d. Cultura oficial:

(...) promovida desde la cúspide del poder político ha servido como fundamento importante para su legitimidad: juega con las diversas manifestaciones culturales, apoya a unas, rechaza a otras e incluso tiene el poder de cooptarlas. Las diversas instituciones gubernamentales dedicadas a la creación, conservación y difusión cultural han variado enormemente sus funciones según el tipo de cultura que busque apoyar el régimen en turno (Charles, 1987, p. 142).

Esto se podría ejemplificar con el cine que se hacía en la España de Franco. Una cinematografía controlada por el Estado, a través de una fuerte censura en donde no era posible establecer una crítica abierta al sistema económico, político y social.

e.- Cultura alternativa:

Esta concepción de la cultura tiene un gran desarrollo en los años setenta. En Latinoamérica, por ejemplo, se cuestionan diversos aspectos de los sistemas “tradicionales” de comunicación y se proponen nuevas formas de comunicación que tienen que ver con la horizontalidad y grupos más reducidos de receptores.

¹⁹ Ejemplos de estas películas que se han exhibido recientemente en las carteleras de la Ciudad de México son: *Niños del cielo*, *Pi el orden del caos*, *Todo sobre mi madre*.

La crítica a las diversas instituciones y a los valores que se sustentaban, presentados anteriormente como inmutables, tuvieron efectos en la sociedad. En los diversos ámbitos de la vida social se empezaron a generar nuevos espacios y a reconsiderar otros –previamente existentes– que se concibieron como gérmenes de transformación de la sociedad (Charles, 1987, p. 144).

En este sentido, lo alternativo se puede vincular con el término “avant garde”, tan utilizado para denominar ciertos productos artísticos con formas y contenidos innovadores. Sin embargo, habrá que tomar en consideración que no es tan sólo la forma y el contenido lo que inscribe a un producto cultural en esta categoría, hace falta ubicar el fenómeno también desde la perspectiva de la recepción y el consumo para entenderlo.

Entonces la simple distinción entre el cine popular y el “avant-garde”, encontrada en textos filmicos, resulta insostenible. El significado y la significación política de los textos no se inscriben simplemente en las características formales, sino que es definida a través de la apropiación o rechazo de diversos grupos (Willis, 1996, p. 189).

Otra manera de entender los diferentes productos culturales y sus relaciones con el consumo y recepción es a través de los planteamientos de Pierre Bourdieu (en Hollows y Jancovich, 1996, p. 4), quien argumenta que son tres las categorías relacionadas con el gusto: “legítima” (elite), “cejas medias” y “popular”. Ellas están ligadas a las formaciones de clases, las cuales no están definidas simplemente por el capital económico, sino, sobre todo, por el capital cultural, que se integra por competencias, disposiciones, formas específicas de saberes y predisposiciones particulares.

Con ello, Bourdieu plantea que las distintas clases sociales cuentan con diversas predisposiciones y competencias. Esto significa que percibirán, clasificarán y memorizarán diferente; en otras palabras, los grupos consumen formas culturales de diversas maneras, porque comparten esquemas de percepción y de apreciación. Bourdieu presenta una

tipología con dos posturas polarizadas: gustos puros y gustos bárbaros, en donde afirma que:

El primer tipo de gusto se caracteriza por un desapego analítico respecto del objeto cultural; el segundo, en cambio, valoriza la implicación. El primero ama las experiencias formales de vanguardia, el segundo sólo tolera las innovaciones formales cuando éstas no impiden la legibilidad. Mientras que el primero, por su ostentación de una erudición estética, sirve esencialmente para otorgar distinción, el segundo tiene como objetivo permitir una fusión en el acontecimiento colectivo (Schroder, 1997, p. 116).

Es decir, en el primer tipo se desplaza el interés del contenido a la forma, estableciendo una comparación de esta obra con otras para entender en dónde está la innovación. En el segundo, se vive y se sufre con los personajes, el receptor está inmerso en su mundo, vive su vida.

Por otra parte, cuando utilizamos el término “artístico” nos enfrentamos ante una palabra polisémica. Con el objeto de ir entendiendo la perspectiva bajo la cual se trabaja aquí el término, se partirá de una consideración de Geertz:

El principal problema que presenta el fenómeno general del impulso estético, en cualquier forma y como resultado de cualquier técnica en que pueda mostrarse, es cómo situarlo dentro de las restantes formas de actividad social, cómo incorporarlo a la textura de un modo de vida particular. Y situarlo de tal forma, otorgar a los objetos de arte una significación cultural, es siempre un problema local; sin importar cuán universales puedan ser las cualidades intrínsecas que le otorga su poder emocional (y no pretendo negarlas), el arte no significa una misma cosa en la China clásica que en el Islam clásico (...) (Geertz, 1994, p. 120).

En este sentido, la primera reflexión se asocia con el vínculo entre los contextos de la obra y del auditorio: lo que se considera artístico debe, por un lado, entenderse a la luz de la sociedad en la cual surge y principalmente en la que se recibe. Por ejemplo, el pretender juzgar *El perro andaluz* (1929) de Luis Buñuel, como cine de arte es una labor muy particular que se relaciona con la configuración del mundo artístico que tenga el que

reconstruye el mensaje, con su consumo cultural, sus experiencias de recepción y con su conceptualización sobre “lo artístico”; en síntesis, con los actos culturales.

En este sentido, lo artístico se juzga bajo la perspectiva de los individuos con una cultura como esquema o marco clasificador. Por ello, establecer sus características o funciones queda en manos del receptor y lejos del objetivo del presente trabajo.

Desde la perspectiva del receptor, se considera que este tipo de cine genera mayor actitud crítica, plantea la complejidad cultural de una sociedad, atiende a sectores con mayor nivel educativo y exigencias culturales y/o artísticas más desarrolladas, tiene una mayor elaboración conceptual y estética y problematiza el ámbito personal y social.

La propuesta de Schroder (1997, pp. 119-120) para juzgar la calidad de algún producto cultural apoya el planteamiento anterior, ya que gira en torno a preguntarle al lector si en su lectura se manifestaron las tres dimensiones que él considera fundamentales: la ética, la estética y la extética. En la dimensión ética se cuestiona si el texto : “¿es capaz de provocar en su espectador una visión ampliada de la condición humana y de sus múltiples manifestaciones en términos de clase, de raza, de edad, de sexo, etc.? ¿Es capaz de suscitar en el espectador una alternativa a sus maneras habituales de ver?”

En la segunda dimensión, la estética, el autor se pregunta: “¿hasta qué punto un cierto texto es capaz de hacer que los espectadores sean conscientes de su carácter de construido, de las elecciones que determinan su forma final?, ¿hasta dónde les permite resistir a la tentación de aceptar como natural el mundo que se les presenta visualmente?, ¿hasta qué grado el texto invita a los miembros del público a tener un rol activo respecto de la ficción?”

En la tercera, la dimensión extática, el autor se cuestiona: ¿Hasta qué punto, el texto es capaz de hablarle a la imaginación de aquellos que lo reciben? ¿Hasta dónde es capaz de desencadenar “una suspensión provisoria de los límites de la racionalidad, del ego, de la conciencia”?

Esto tiene que ver con la oportunidad de relacionar el gusto cultural y el valor cultural. De esta forma: “(...) en una democracia, todos los gustos son legítimos; todos merecen ser tomados en consideración por una política cultural de diversidad” (Schroder, 1997, p. 122).

De estas reflexiones sobre la utilización de los diferentes términos que nombran las diversas formas de producir y consumir cine (cine de arte y cine comercial) se puede afirmar lo siguiente: en primera instancia, que esta revisión terminológica se incorpora al trabajo con el único afán de establecer algunas aproximaciones, más que categorías que clasifiquen uno u otro cine; que el entendimiento entre lo que es cada cinematografía depende no sólo del mensaje y de la forma como éste es transmitido; sino, sobre todo, de la perspectiva del auditorio, del consumo que haga, de las experiencias logradas en la recepción y del tipo de exposición que se lleve a cabo. Lo anterior se aproxima a la idea de Dayan (1997, p. 27) cuando afirma que: “Sólo tienen valor, para sus receptores, los textos que permiten una experiencia estética, una toma de conciencia moral, una reflexividad ideológica, y ello, cualquiera que sean esos textos. Poca importancia tiene el que el texto en cuestión sea una obra canónica o una telenovela”.

A su vez otro punto que surge del desarrollo de este inciso es que la polisemia de estos términos es en sí una situación que no permite fijar criterios cerrados, sino que nos da la opción de acercarnos al entendimiento de sus diversos significados y de esta forma entender más complejamente los variados enfoques que pueden surgir de una u otra cinematografía.

Durante muchos años se pensó que la única forma de hacer críticos a los alumnos era acercándolos a películas pertenecientes a la “alta cultura”, en donde la belleza formal y los contenidos sociales eran analizados. El enfoque de esta investigación tiene como punto de partida que cualquier película, como producto construido socialmente, sirve para analizar, criticar y deconstruir la perspectiva original, en vías de lograr un mejor entendimiento de la diversidad cultural y de desarrollar la expresión grupal y personal, mediante la cual se logra construir el conocimiento.

Las películas que se han elegido para el curso, y por consiguiente para el análisis de recepción, tienen ciertas características en común que se relacionan con la propuesta que elabora Dayan al referirse a este tipo de cinematografía con la cual puede uno tener una experiencia artística, una toma de conciencia y un proceso reflexivo. Estas cintas plantean problemáticas personales y/o sociales de jóvenes que viven en sociedades ajenas a la nuestra, es decir, pertenecen a la cinematografía internacional.

El que sean problemáticas que se asocian con jóvenes en otras sociedades, se justifica con el hecho de que se pretende que los estudiantes se vean reflejados, por un lado, en situaciones parecidas a las de ellos, pero en un contexto ajeno al propio, y por otro, en que, a partir de la diversidad, encuentren las distinciones que les ayuden a comprender su realidad personal y social. En síntesis, es entender que lo ajeno es tan diferente a nuestra realidad y al mismo tiempo tan parecido, que debemos reflexionar sobre ello.

Además, como ya se pudo constatar mediante el análisis de la oferta cinematográfica en México, los jóvenes están más expuestos a material extranjero norteamericano y por ello resulta interesante mostrarles una cinematografía alternativa.

Las cintas elegidas cuentan con una gran diversidad formal, en donde su mensaje, por ejemplo, puede transmitirse a través de recursos convencionales o, en su defecto, a partir de un lenguaje cinematográfico propositivo. La variedad de estilos da la posibilidad

al grupo de reflexionar sobre la diversidad estilística, de establecer enlaces entre el estilo y los mensajes, y, sobre todo, de entender cómo la cultura impacta también en aspectos formales.

Estas últimas ideas que plantean la diversidad cultural dan pie a la siguiente parte del trabajo que se refiere a entender cómo es que se construyen las identidades culturales por medio de mensajes que provienen de otras sociedades.

2.2 La identidad cultural y la adopción de valores culturales

En nuestro mundo actual el hablar de identidad cultural y de adopción de valores culturales implica necesariamente el recurrir a la comprensión de un fenómeno tan complejo y que ha influido tanto en nuestras economías, políticas y culturas como lo es la globalización. El mundo actual se configura de acuerdo a este proceso en donde la economía capitalista ha dominado y suplantando sistemas locales por organizaciones transnacionales.

El concepto de globalización es polisémico, pues depende de cómo se le asuma; es utilizado y descrito por algunos teóricos de muy diversas formas, que incluso llegan a contradecirse. Kellner (1998, p. 1) afirma que lo que para unos implica la globalización es la occidentalización del mundo (Latouche, 1996), para otros es un proceso que genera la homogeneidad y, contrariamente, para otros, apoya al desarrollo. En los negocios es vista como una estrategia para incrementar las ganancias y el poder. Para el gobierno es una herramienta para promover el poder del Estado y algunas organizaciones sociales la ven como un medio que produce acciones sociales como la democracia, el cuidado del medio ambiente o la humanización.

Según Kellner (1998, p. 2) el término globalización no es inocente o neutral, y ha apoyado a diversos discursos como el imperialismo o la modernización. Para el imperialismo, por ejemplo, estos procesos traen como consecuencia la dominación de los países desarrollados sobre los que están en vías de desarrollo, o para decirlo de otra manera, de las economías transnacionales sobre las nacionales o locales. De acuerdo a los que la defienden, la globalización es un proceso de progreso social y económico, innovación tecnológica, acceso a diversos productos y servicios y una libertad cultural.

Podremos estar de acuerdo con una u otra concepción, pero lo que es cierto es que los avances tecnológicos han ayudado a desarrollar actividades que fomentan la globalización. Es importante que quede claro que este proceso de globalización, con diversos matices, se ha desarrollado desde antes de este desarrollo tecnológico.

Para efectos de este trabajo, los planteamientos se centran en tratar de entender la importancia de la globalización en la conformación de la identidad cultural y la adopción de valores culturales, a través de una visión en donde se articulan los planteamientos tanto positivos como negativos.

Hay quienes proponen que las tradiciones locales, debido a la globalización, corren el riesgo de transformarse, asumiendo más de la cultura mundial (países centrales) que de la regional. Esto implica formas de homogeneizar la cultura y hasta el consumo de ella y su apropiación. Bajo esta perspectiva, los países desarrollados son los que parecen definir esta cultura global; sin embargo, en la actualidad es muy difícil determinar en qué medida una cultura ha influido sobre otra. No es posible responder hasta dónde llega la cultura global y en dónde queda la regional.

Por otro lado, existen quienes afirman que a causa de este fenómeno tenemos mayor oportunidad de estar en contacto con diversas culturas y desarrollar el conocimiento y la tolerancia ante ellas, lo cual hace enriquecedora esta experiencia.

Para entrar al debate entre estas dos posturas se parte de la base de que la cultura global no sólo implica promover un estilo de vida, un consumo o productos, sino además y especialmente identidades (Kellner, 1998, p. 4). Un proceso complejo se presenta, en donde la cultura local y nacional se ven configuradas por una global, o si se quiere pensar también en la influencia de la cultura local y nacional sobre la global. Esto trae como consecuencia procesos de aceptación, resistencia o negociación por parte de las personas que entran en contacto con las diferentes culturas, creando, de esta forma, una cultura híbrida que ciertamente es distinta a la local o nacional y que se parece poco a la global.

El problema para los países periféricos es que las influencias de una cultura sobre otra no son recíprocas. El mundo está sobre-representado por las culturas occidentales que transmiten sus formas de vida a todas las demás. Por ejemplo, basta tan sólo recordar la influencia y el flujo desigual del cine norteamericano en el mundo.

En consecuencia, se piensa que la noción de imperialismo cultural en donde se sugiere que una cultura hegemónica domina a otra, se ve ya superada por estos planteamientos. Por ejemplo, Hamelink habla de sincronización cultural, según Ang (1997, p. 97), el autor “caracteriza con mayor claridad las tendencias homogeneizadoras introducidas por la era transnacional y plantea los problemas políticos de la identidad cultural desde una perspectiva totalmente diferente”. Sin embargo, no debe perderse de vista que, si bien es cierto que hay una influencia recíproca entre las culturas, también es importante considerar que ésta no se da con la misma intensidad:

El problema de la integración de la vida cultural se convierte en el problema de hacer posible que las personas que habitan en mundos distintos tengan un impacto genuino y recíproco unos sobre otros (Geertz, 1994, p. 190).

Como se observa, nuevamente se hace referencia a la configuración de un mundo con dos fuerzas que deberán entenderse en su interacción recíproca. Hablando concretamente de la comunicación internacional, es decir, de la comunicación entre culturas, Geertz (1994, p. 71) se cuestiona:

(...) cómo es posible que las creaciones de otros pueblos puedan ser tan absolutamente suyas y sin embargo formar parte tan profundamente de nosotros.

Quizá la idea del holograma sirva para explicar cómo es que en las obras, con sus diferencias marcadas por la cultura, se encuentran ciertos elementos que se representan en todas ellas y que ciertamente se asumen a través de esta misma cultura, pero también se entienden fuera de ella. Y es que aquí el proceso de interpretación juega un papel primordial en la configuración del mundo a partir de otros mundos.

Geertz, sencillamente y en pocas palabras, plantea el punto central en la comprensión de qué es y cómo se forma la identidad cultural y cómo se van los individuos apropiando de identidades ajenas a las propias. La apropiación de los significados de una cultura extranjera es, para Geertz, una experiencia diferente a la de darle significado a las situaciones que se dan en nuestra propia cultura:

Cuando se atraviesan las líneas culturales mayores en el proceso de reelaboración interpretativa, se genera una sensación distinta del descubrimiento: la sensación de haber dado con algo, y no la de haber recordado; la sensación de una adquisición, y no de una herencia (Geertz, 1994, p. 64).

Desde esta perspectiva, se concibe la identidad nacional como un proceso en permanente cambio, inestable y difícil de definir. Ang (1997, p. 97) afirma que:

Definir la identidad nacional en términos estáticos y esencialistas –creando, por ejemplo, inventarios oficiales de lo que es típicamente británico, holandés, francés, etc. es ignorar lo que a menudo forma parte de la identidad nacional es el objeto de una lucha encarnizada entre una pluralidad de grupos y de intereses culturales en el seno de una nación y que, por esta razón, la identidad es, al igual que las identidades populares en América Latina y en otras partes del mundo, un fenómeno dinámico, conflictivo, inestable y fundamentalmente impuro.

De esta manera, se piensa que el sistema transnacional de comunicación impacta sobre las diversas culturas, mas no a la manera como lo concebía el imperialismo cultural, sino creando nuevos enlaces y relaciones, nuevas formas de interacción.

En este sentido, por ejemplo, la cinematografía norteamericana ha influido fuertemente sobre todos los países del mundo y es innegable que ha ayudado a construir una identidad en cada uno de estos lugares; sin embargo, la forma como se ha construido es diferente en Latinoamérica que en Europa, en África que en Asia, o incluso, es distinta, en cada uno de los pueblos latinoamericanos. Por ello, la idea del imperialismo cultural, en donde se concebía que los mensajes norteamericanos impactaban directamente en las culturas periféricas, debe ser matizada y entendida a la luz de una mayor complejidad.

Las representaciones sociales que manejan los medios de comunicación construyen nuestras percepciones del mundo, configuran escenarios de acción y participación; además de ser apropiados como medios de información lo son también como conocimiento y diversión. En ellos se difunde información, pero también valores e identidades que se comparten en el mundo. Se recrean pasados, se presenta lo actual y se imagina el futuro. Estas tecnologías deberán ser entendidas bajo estos planteamientos y en el contexto de la globalización.

Así, la globalización genera nuevas redes y formas de integración entre las economías y las culturas, nuevas maneras de concebir al hombre e incluso a las culturas alternativas.

Nuestro reto como docentes es pensar en estas relaciones a partir de un acercamiento local y nacional y a través de lo global. Entender cómo es que lo global interactúa con lo nacional y local, pero, asimismo, cómo es que estos dos últimos mediatizan lo global.

Para comprender cómo estos procesos de globalización impactan sobre las sociedades y para evaluar qué tan favorables o desfavorables son los efectos, se deberá entender la interacción entre estas dos fuerzas (local-global) de acuerdo a las condiciones específicas del contexto.

2.3 Los estudios culturales

(...) la principal característica de la conciencia moderna es su enorme diversidad” (Geertz, 1994, p. 189).

La orientación del presente trabajo sugiere enmarcar el proceso de recepción cinematográfica bajo la perspectiva de los estudios culturales para entender tanto la recepción, que se refiere al punto de partida de esta investigación, así como la construcción del conocimiento en el aula (aprendizaje colaborativo) que tiene que ver con la reflexión de la práctica docente que se desarrolla a partir de lo observado en este espacio educativo. En este sentido, el receptor se concibe como un sujeto que reconstruye los significados de los mensajes, enmarcado en un ámbito sociocultural.

En este inciso se abordarán algunos planteamientos que son de interés para entender, en general, la perspectiva teórica de los estudios culturales y, en particular, los análisis de recepción. Mediante ello, se enmarcará la relación mensaje-auditorio, se

revisarán las concepciones sobre los diversos tipos de lectores y se comprenderá cómo es que las audiencias negocian los significados de los medios, concretamente los de la cinematografía.

Los estudios culturales nacen en Inglaterra, en los años 70s, en el Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) en la Universidad de Birmingham. Se han desarrollado básicamente en Gran Bretaña, Australia, Estados Unidos y Canadá. Se caracterizan por establecer un diálogo entre diversas disciplinas como la literatura, la historia y la sociología. A partir de cada una de estas perspectivas, esta corriente ofrece diversos acercamientos a la realidad, generando la oportunidad de desarrollar múltiples formas de analizar y entender la complejidad social. Los estudios culturales surgen de las nociones de Richard Hoggart, Raymond Williams y E.P. Thompson, quienes a finales de los 50s y principios de los 60s utilizaron el término cultura en un sentido antropológico y social, al referirlo a las instituciones, las actividades y las creencias que definían la *forma de vida* de un determinado grupo social. Así mismo, son influidos por el estructuralismo francés. Hall (citado por Willis, 1996, p. 178) afirma que:

Las tensiones entre el culturalismo y el estructuralismo fueron decisivas en la formación de los estudios culturales. Por ejemplo, mientras los culturalistas como Hoggart, Williams y Thompson enfatizaron la creatividad de la gente común y corriente en la producción de su propia cultura, el estructuralismo tendió a darle fuerza al determinismo. En lugar de ver a la cultura como el producto de la actividad humana. El estructuralismo tendió a percibir la actividad humana como el producto de la cultura.

De hecho, lo que los distingue es que mientras esta última ve, por ejemplo, al cine popular como una forma de dominación ideológica, los estudios culturales perciben lo popular como un sitio de batalla entre grupos, más que como la expresión de los intereses de un grupo en particular (Willis, 1996, p. 174). Por ello, los estudios culturales no se

centraron en la simple oposición entre la cultura popular conservadora y el “avant garde”, sino que su enfoque es más histórico, orientado hacia las formas culturales que se desarrollan en el proceso de conflicto entre los grupos sociales. Además se diferencian de la “Screen Theory”, también surgida en la década de los 70s, ya que ésta no aborda las condiciones sociales en donde se consumen los productos culturales. La “Screen Theory” se orienta al análisis de los textos y tiende a deducir el efecto ideológico a partir de lo formal; es decir, deja afuera la actividad de la audiencia, construyendo así un paradigma en donde las audiencias son conceptualizadas como una masa pasiva que responde al mensaje sin oponer resistencia.

Para poder entender a fondo la diferencia quizá habría que partir de las siguientes interrogantes: mientras la “Screen Theory” se plantea ¿cómo es que los textos construyen la posición del espectador?; los estudios culturales abordarían la situación mediante la interrogante, ¿cómo es que la audiencia construye el sentido de los textos?

Precisamente este último planteamiento da sentido a la investigación que se desarrolla. El poner el énfasis en la audiencia como reconstructora de los significados implica una percepción activa del auditorio, que a su vez refiere a tomar en consideración la recepción como un proceso en donde se van construyendo los significados y en donde éstos se van transformando de persona en persona, de momento de recepción en momento.

(...) los estudios culturales se interesan por las significaciones históricamente localizadas más que por los tipos generales de comportamientos; están orientados hacia el proceso más que hacia el resultado, y más que explicativos son interpretativos (...).

Pretenden por el contrario, participar en un debate actual, abierto y políticamente orientado, que apunte a la evaluación y a la crítica de la condición cultural contemporánea. En este contexto, la relevancia estratégica de los análisis, el sentido crítico y la sensibilidad por lo concreto son más importantes que el profesionalismo teórico y la pureza metodológica (Ang, 1997, pp. 84-85).

Para distinguir los estudios culturales centrados en la audiencia de otras perspectivas como la hermenéutica se aprovechará el siguiente planteamiento:

En el ámbito de la literatura, desde la perspectiva hermenéutica más tradicional, la interpretación descansa en la habilidad del lector (crítico) para comprender la intención del autor que está atrás de la obra de acuerdo a las circunstancias históricas en las que se produjo. Este trabajo sólo puede realizarse a través de la reconstrucción cuidadosa del “mundo del autor”, la sociedad en la que vivió, su situación histórica inmediata, su personalidad, etcétera (De la Peza, 1993, p. 64).

Mientras que la perspectiva estructuralista considera que:

(...) hay que estudiar las obras, no tanto en relación con quien las produjo, en qué contexto histórico, bajo qué herencia cultural, para reconstruir a través de ellas el pensamiento, la experiencia, o las intenciones del autor (individuo o institución), sino más bien analizarlas en su estructura interna. Desde dichas tendencias las obras significan por sí mismas, sus significados son inmanentes (De la Peza, 1993, p. 65).

De esta forma, en las propias palabras de Todorov (citado por De la Peza, 1993, p. 65), lo que distingue al estructuralismo de la hermenéutica es que:

(...) mientras que el sentido busca describir los elementos en el sistema de la obra, en la interpretación, por el contrario, éstos se incluyen en un sistema que no es el de la obra, sino que puede ser el del autor o el del crítico.

La perspectiva culturalista centrada en el receptor no se interesa en la intención del texto o del autor, sino, sobre todo, en entender a la comunidad interpretativa y su cultura y cómo es que ella influye en la forma como nos apropiamos y resignificamos los mensajes.²⁰

²⁰ En este sentido, la perspectiva culturalista está más cerca de la hermenéutica que del estructuralismo.

En este modelo lo que importa preguntar es ¿cuál es el papel de la cultura en la interacción medio-mensaje-audiencia? No importa tanto conocer esta relación en sí misma, (...), sino que se trata de entender que el proceso de la comunicación se da dentro de una cultura y ésta es mucho más amplia que la interacción medio-audiencia o un grupo de la audiencia con un determinado medio o un mensaje: pero se entiende que esta interacción forma parte de una manera cultural. Por eso, la pregunta fundamental que se plantea es ¿de qué manera la cultura interviene en la conformación de procesos de comunicación concretos? (Orozco, 1997, p. 57).

Para los culturalistas el contexto se forma mediante diversas prácticas “dotadas de un rol de mediación con respecto de la circulación de la comunicación y de las interpretaciones que ésta recibe” (Jensen y Rosegren, 1997, p. 347). Estas prácticas son generadas por distintos subgrupos que comparten ciertas características de clase, de raza, de sexo, etc. y, por consiguiente, también determinadas estrategias de interpretación.

Los estudios culturales británicos se han volcado sobre la televisión con el objetivo de demostrar o debatir algunos temas acerca de la cultura contemporánea y la vida cotidiana. Dado que los estudios culturales estaban más interesados en entender a los medios como formas culturales y las relaciones de los medios con la vida cotidiana, se le dio una considerable atención a la audiencia.

Asimismo, los culturalistas británicos han utilizado los métodos etnográficos con el fin de entender la cultura de los medios y la vida cotidiana, encontrando en esta técnica una vía de combinar los estudios empíricos y teóricos (Hay, Grossberg y Wartella, 1996, p. 2).

Definir la perspectiva culturalista es muy difícil, ya que dentro de esta corriente, surgen diversas propuestas tanto teóricas como metodológicas; por ello, el objetivo de este trabajo es lograr un acercamiento a algunos planteamientos que son relevantes y significativos, con el propósito de comprender a fondo el proceso de recepción que se describe en él.

2.3.1 Análisis de la recepción

Dentro de los estudios sobre el público se definen cinco tradiciones de investigación

(Jensen y Rosegren, 1997, p. 355):

Tradición de investigación		Análisis de recepción	Investigación sobre los efectos	Usos y gratificaciones	Análisis literario	Enfoque culturalista
Tipo de teoría		Verbal	Semiformalizada	Semiformalizada	Verbal	Verbal
Dimensión teóricamente privilegiada	El mensaje	Central	Secundaria	Secundaria	Central	Central
	El público	Central	Central	Central	Marginal	Secundaria
	El sistema social	Secundario	Secundaria	Central	Secundaria	Secundaria
Tipo de metodología		Sobre todo literaria	Ciencias sociales	Ciencias sociales	Literaria	Literaria
Enfoques	Experimental	Casi nunca	A menudo	Rara vez	Rara vez	Casi nunca
	Cuantitativos	Rara vez	A menudo	Siempre	Rara vez	Rara vez
	Entrevistas en Profundidad	Siempre	A veces	A veces	Rara vez	A menudo
	Análisis de contenido	Siempre	Rara vez	Rara vez	Siempre	Siempre
Técnicas de análisis	Estadística Interpretativa	Rara vez Siempre	Siempre Rara vez	Siempre A veces	Rara vez Siempre	Rara vez Siempre
	Modo de presentación	Cuadro con cifras	A veces	Siempre	Siempre	Casi nunca
	Presentación verbal analítica	Siempre	Siempre	Siempre	A veces	A menudo
	Presentación verbal narrativa	Siempre	A veces	A veces	Siempre	Siempre

Tabla v. Tradiciones de investigación según Jensen y Rosegren (1997)

Las que interesan para desarrollar este trabajo son los análisis de recepción y los estudios culturales. Muy vinculado a los estudios culturales, por plantear que el entendimiento de cualquier proceso comunicativo no se puede dar fuera de un análisis cultural, se encuentra el paradigma del análisis de la recepción.

Al igual que los estudios culturales, los de recepción perciben al contexto social (factores que constituyen al público y el rol de las instituciones sociales, políticas y culturales) como parte fundamental dentro del proceso comunicativo. Asimismo, tanto en un enfoque como en el otro se coincide en que: “los públicos participan en una producción social de sentido y de formas culturales generalmente a través de su pertenencia a comunidades interpretativas socialmente definidas” (Jensen y Rosegren, 1997, p. 353). Sin embargo, la diferencia entre ambas tradiciones estriba en el hecho que los estudios de la recepción no hacen un análisis cultural, sino uno de recepción de medios de comunicación, en donde lo importante es la interacción entre medio, mensaje, audiencia y el producto de esa misma interacción.

Es muy importante tener esto en claro para la presente investigación, pues como se podrá observar, ella se centra en entender la interacción que los alumnos realizan con el material cinematográfico a través de los mensajes que las películas proponen, el conocimiento guiado del maestro y las construcciones que grupalmente se van generando, todo ello enmarcado en una cultura y un grupo cultural concreto que media la recepción. De esta forma, tanto los estudios culturales como los de recepción son pertinentes y significativos para estudiar la problemática planteada en el estudio que aquí se desarrolla.

Es importante señalar que la perspectiva de los estudios de recepción ha dado un enfoque nuevo a las concepciones de los efectos y a la imagen del receptor:

(...) se ha pasado globalmente de efectos específicos, directos y a corto plazo a efectos difusos, indirectos y a largo plazo (Mahle, 1986; Rosegren, 1988). Al mismo tiempo, la imagen del receptor se ha transformado. De un receptor pasivamente sometido a la influencia de los mensajes se ha pasado a un utilizador activo y selectivo en relación de los contenidos (Klapper, 1960; Levy y Windahl, 1985) (citado por Jensen y Rosegren, 1997, p. 337).

Los estudios de recepción comparan los discursos de los medios con los discursos que el público elabora al entrar en contacto con ellos; es decir, están interesados en el estudio de las interpretaciones y de las formas como el público utiliza los textos y las tecnologías mass mediáticas (Ang, 1997, p. 87). Por ello, este enfoque ha trabajado mucho con los diferentes géneros para, de esta forma, conocer cómo ellos determinan la lectura y la apropiación del mensaje.

Una vez definido el enfoque de los estudios de recepción, se procederá a describir y reflexionar acerca de algunos elementos que darán sustento al estudio que aquí se plantea.

Se parte de la base de que hay una serie de términos para nombrar el acto concreto de la recepción, palabras como leer, descifrar, reconocer, interpretar, consumir; asimismo, términos para designar a quien se expone al mensaje: auditorio, comunidad interpretativa, comunidad de referencia, públicos espectadores, destinatarios, receptores, lectores, consumidores, individuos y grupos (De la Peza, 1993). Cada uno de ellos implica una orientación, una forma diferente de conceptualizar al fenómeno. Para efectos de este trabajo, se define el acto concreto de recepción con los términos *lectura*,²¹ cuando se haga referencia a la capacidad de la persona de llevar a cabo un proceso mediante el cual pueda

²¹ “La metáfora de la lectura permite establecer una analogía entre el lenguaje articulado y otros lenguajes como los de la imagen (la fotografía, el cine, la televisión), o del sonido (la radio, la música, etcétera). Hablar de leer, a diferencia de recibir, remite a la idea de un trabajo interminable, selectivo, un proceso de producción de sentidos; implica la existencia de códigos y lenguajes diversos y la actividad de un sujeto que actualiza el texto a través de la lectura” (De la Peza, 1993, p. 58).

reconstruir el significado; *interpretar*, cuando el énfasis esté puesto en la misma construcción de este significado; *consumidores*, en el momento de tomar en cuenta que consumimos productos culturales y que esto tiene que ver con la forma como nos apropiamos de ellos. Los términos *descifrar* y *reconocer* no son muy adecuados para el contexto del presente trabajo ya que asumen una postura más pasiva por parte del auditorio.

En cuanto a los términos para designar a quien se expone al mensaje: *comunidad interpretativa* y *comunidad de referencia* nos remiten a considerar la importancia del contexto para la construcción de significado, por ello, son los que en este trabajo definen con mayor precisión a los individuos que se exponen activamente a los productos culturales.

Lectores e individuos son términos que se relacionan con el mensaje, desde una perspectiva individual, bajo una consideración de actividad; *espectador*, *destinatario*, *perceptor* parecen incluir una noción pasiva; *auditorio* y *público* hablan de un grupo de personas que se exponen a un mensaje, pero no suponen ningún vínculo entre ellos, contrario a *grupos* en donde se nos remite a relaciones entre las personas.

En síntesis, según Caldarola (citado por Ruby, 1995, p. 194), la teoría de la recepción reconoce que los mensajes no significan por sí solos, lo que es percibido por el auditorio de los medios depende de sus características en mayor grado, que de las intenciones de los emisores de mensajes, en otras palabras, el grupo que se expone a un mensaje está en constante actividad.

2.3.1 La polisemia del mensaje

Un planteamiento importante para entender la actividad de los individuos al interpretar un mensaje es el concepto de polisemia, el cual habla de la posibilidad de que los textos en sí mismos contengan diversos significados y, a su vez, sean interpretados de variadas maneras por parte del individuo o de las comunidades interpretativas. Es decir, los mensajes en sí mismos están contruidos sobre diversos enfoques, no existen mensajes meramente alternativos o completamente hegemónicos. Lo que se presenta son ciertos matices y tendencias hacia uno u otro lado. Esto se puede explicar con base en el siguiente planteamiento:

La clase dominante en las sociedades contemporáneas, según Gramsci, no está compuesta sólo por la alta burguesía, sino también por diversos grupos sociales con distintos intereses. Entre ellos prevalece la alta burguesía gracias a complejos mecanismos de negociación, concesiones y alianzas. Así, más que dominación social por una clase, se da una hegemonía de la misma. Pero esta hegemonía lograda por la alta burguesía, depende de que tomen en cuenta seriamente algunas de las necesidades e intereses de las clases subordinadas (subalternas). Al hacerlo, estos últimos conceden legitimidad y consenso a las élites para que sigan dirigiendo a la sociedad (Lozano, 1996, p. 163).

Por otra parte, con el propósito de entender más a fondo esta situación, se afirma que los mensajes sugieren por sí mismos una decodificación preferente, que se asocia con las interpretaciones que apoyan a la ideología dominante (Lozano, 1996, p. 165).

Curran (1997, p. 66) afirma que:

(...) no es frecuente que los textos de los medios estén completamente “abiertos” a las diferentes lecturas. Manifiestan más bien lo que Morley (1980) llama una polisemia estructurada. En otras palabras, el nivel denotativo de los textos guía, de manera más o menos explícita, la comprensión por parte del público, aun cuando algunas veces éste no acepte las significaciones privilegiadas.

En este sentido, también deberá tomarse en consideración que el impacto que tienen ciertos mensajes sobre los públicos podría explicarse por la repetición de imágenes y temas que a su vez crean también lecturas preferenciales.

Existen autores como Fiske, a quienes se les ha criticado de una postura ingenua al tratar de exagerar la polisemia del mensaje; concretamente, Dayan lo critica al afirmar que dicho autor ha visto al texto como la única posibilidad de clausura de sentido, “sin embargo, lo social es también un lugar de clausura de sentido, ya que la posición social determina el acceso o el no acceso a los códigos culturales para las decodificaciones” (Dayan, 1997, p. 43).²²

En el proceso de recepción hay una serie de mediaciones que inciden para propiciar una u otra lectura. En este sentido vale la pena retomar el hecho de que las comunidades interpretativas están conformadas por una serie de elementos que mediarán la recepción y que por consiguiente determinarán lecturas parecidas para esos sectores.

De esta manera, se afirma que en el proceso de recepción se ve, por un lado, la capacidad de los grupos para resistir a los mensajes hegemónicos, ya que su contexto cultural marcará los contextos interpretativos mediante los cuales el individuo será capaz de reconstruir el mensaje; pero, por otro lado, los mensajes de los medios sugieren una lectura hegemónica, puesto que reproducen la ideología de la clase dominante. Por consiguiente, ello trae una concepción bastante compleja de la recepción que deberá entenderse desde diversas aproximaciones metodológicas y teóricas, en un proceso que se relaciona con lo que ocurre antes de la recepción del mensaje, lo que sucede en el propio acto de recepción y lo que pasará después (Orozco, 1997).

²² Esta idea se parece mucho a la de Bourdieu cuando habla del “habitus de clase”.

Por su parte, Hall (citado por Lozano, 1996, p. 165) centra su interés en explicar cómo es que la gente al recibir un mensaje debe ser entendida en un proceso activo de resignificación de los mensajes. De esta forma habla de varios tipos de lecturas:

1. La lectura hegemónica o dominante es, según Hall, la que interpreta el mensaje siguiendo el código de referencia en que fue encodificado. Esto quiere decir que el individuo asimila los valores y las opiniones hegemónicas.
2. La lectura negociada es en donde el individuo acepta como legítimos los contenidos hegemónicos para las nociones generales; mientras que por otro lado, más restringido, elabora sus propias reglas del juego. “Concede la situación privilegiada a las definiciones dominantes de los sucesos, pero se reserva el derecho de hacer una aplicación más negociada a las condiciones locales”.
3. La lectura oposicional o alternativa “se refiere a los momentos en los que los receptores rechazan la interpretación de los mensajes con base en códigos dominantes –hegemónicos, decodificándolos mediante códigos alternativos capaces de cuestionar a las clases y grupos dominantes”.

Si tomamos en cuenta que la información de los medios puede contener tanto significados alternativos como hegemónicos y que el tipo de lectura que se realiza puede, a su vez, ser hegemónica o alternativa, se tendrían varias posibilidades de relación con el texto, como a continuación se ilustra:

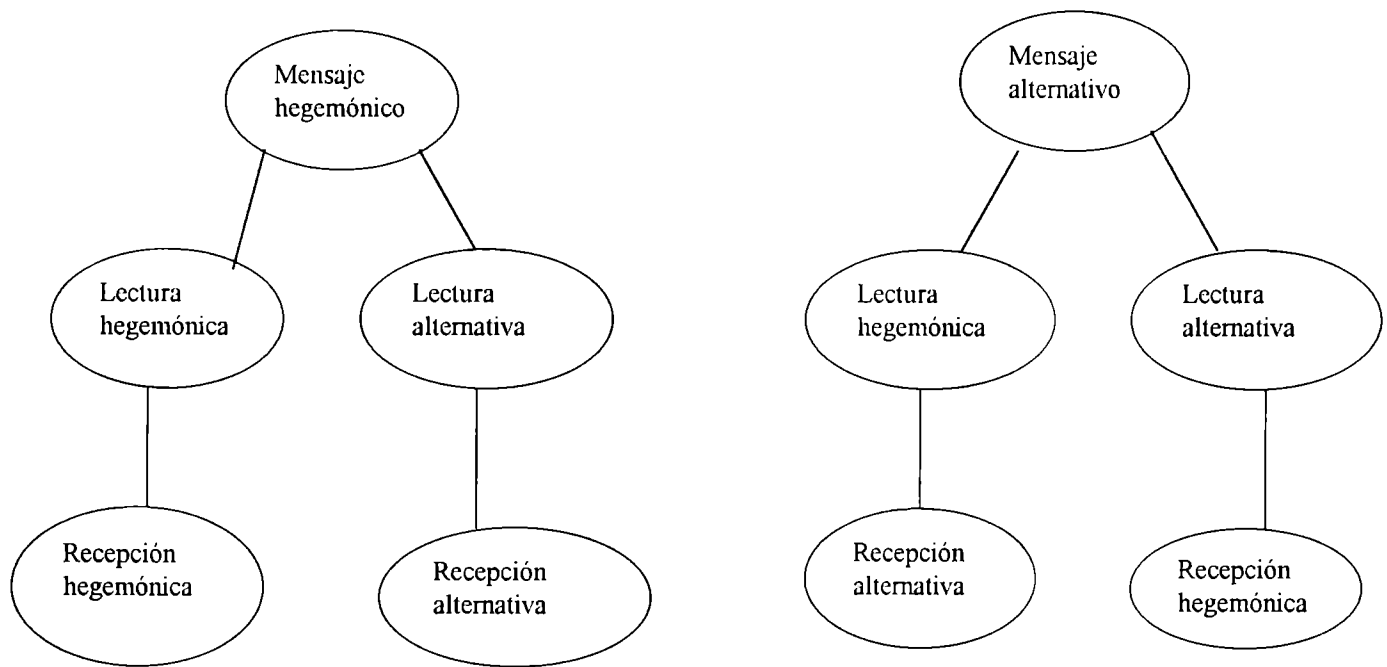


Ilustración i. Relación entre los mensajes y las lecturas hegemónicas y alternativas

De esta forma, se observa cómo el mensaje puede sugerir un tipo de lectura y que ésta también se verá determinada por el tipo de aproximación que tenga el individuo. Así, por ejemplo, llama la atención que ante un mensaje alternativo y frente a una lectura alternativa se tenga una recepción hegemónica, pero se entiende si se parte de que el mensaje alternativo es tan sólo un elemento más frente a la lectura alternativa que implica un acercamiento crítico ante los contenidos; por ello, si cuestionamos lo alternativo, generaremos una recepción hegemónica.

Como se puede comprobar, según la propia experiencia de recepción, los individuos elaboramos lecturas que son al mismo tiempo hegemónicas y alternativas. Por lo tanto, la distinción se explica por los matices que se crean entre ellos; es decir, las lecturas no son negras ni blancas, sino que existe una gran gama de grises que hacen referencia nuevamente a la complejidad del fenómeno receptivo.

Hall (citado por Lozano, 1996, p. 166) formula una relación entre las clases sociales y el tipo de lecturas que la gente elabora y afirma que:

Miembros de las clases sociales identificadas con el sistema hegemónico efectuarían la lectura preferente, mientras que grupos sociales en franca oposición con la ideología dominante llevarían a cabo lecturas opositivas.

Por otra parte, Hall explica que el capital cultural igualmente determina el tipo de lectura que el individuo hará.

Para Morley (citado por Lozano, 1996, p. 171) la polisemia del mensaje y su recepción depende de 3 factores:

- a. El mismo evento puede ser encodificado en más de una forma
- b. El mensaje siempre contiene más de una lectura (interpretación). Los mensajes proponen y prefieren ciertas lecturas sobre otras, pero nunca pueden cerrarse completamente a una sola interpretación: permanecen polisémicos.
- c. La comprensión del mensaje constituye una práctica problemática, por más transparente y natural que parezca. Los mensajes encodificados de una manera siempre podrán ser leídos de una forma diferente.

La primera hace referencia a las posibilidades de los productores de mensajes de encodificar la información de diversas formas, según su propia ideología, sus características culturales y personales, sus emociones, la forma como utilizan los lenguajes involucrados, sus rutinas de trabajo, la ideología del medio al que pertenecen, la orientación que le quieren dar al mensaje, entre otros. La segunda tiene que ver con el hecho de que los mensajes poseen en sí mismos contenidos tanto dominantes como alternativos. La tercera se relaciona con las diferentes posibilidades de lectura con que cuentan los mensajes.

Nuevamente lo que se observa es una gran complejidad para entender el proceso y a su vez se comprende que no es posible predecir el impacto que los mensajes tendrán sobre ciertas comunidades interpretativas y menos aún sobre individuos en concreto.

El tema de la polisemia tendrá la oportunidad de ser entendido desde la perspectiva constructivista que se desarrolla en la segunda parte del presente trabajo. Así el lector encontrará explicaciones acerca de cómo es que el lenguaje construye nuestras percepciones del mundo.

2.3.2 El contexto cultural en la recepción

(...) nunca existe una lectura aislada— un acto aislable de lectura— sino que todo acto de desciframiento se realiza en un espacio de intersecciones. O, de otro modo, que toda lectura es un espacio de intertextualidad, de lectores/autores, y de prácticas y mensajes cruzados como la propia historia del protagonista de la acción (Piccini, 1993, p. 16).

Cuando se piensa en la recepción y en su relación con el contexto se recurre, en general, a dos enfoques que nos ayudan a entender el vínculo entre estas dos instancias. Por un lado, se afirma que los grupos hegemónicos y sus intereses están dentro de los mensajes mass mediáticos ofreciendo un contenido que refleja esta cultura dominante;²³ por otro lado, se plantea que los medios determinan los marcos de referencia a través de los cuales el auditorio aprehenderá la realidad.

²³ Mucho se ha hablado de que lo cultural tiende a coincidir con los intereses e ideología de los grupos hegemónicos.

Ambas situaciones deberán considerarse si se pretende entender este enlace que existe entre el contexto y la recepción. Un elemento que ayuda a comprender más a fondo esto, es el concepto de mediación, para abordarlo se retomarán las ideas de Martín Barbero (citado por Orozco, 1997, p. 115-118) para quien la cultura es la principal mediadora dentro del proceso de producción de significados. Según este autor las mediaciones son: institucionales (se dan en la familia, la escuela, el trabajo, etc.),²⁴ massmediáticas (se hace referencia a las distintas tecnologías, lenguajes y estrategias de comunicación), situacionales (es la situación de recepción), de referencia (son las características que sitúan en un contexto determinado, por ejemplo: edad, género, etnia, raza o clase social)²⁵.

Aquí, es posible, incluso, hablar de otro tipo de mediación que Orozco define como cognoscitiva:

Con el término de mediación cognoscitiva quiero referirme a ese conjunto de ideas, repertorios, esquemas y guiones mentales que influyen en nuestros procesos de percepción, procesamiento y apropiación de los mensajes a través de los medios (Orozco, 1994, p. 113).

En primera instancia, se debe afirmar que la recepción no abarca únicamente el momento de exponerse a los mensajes, sino que es un proceso que se va construyendo antes, durante y después del momento de exposición. Y no tan sólo esto, además se toma en cuenta que la: “percepción audiovisual al efectuarse implica distintas actividades mentales: atención, comprensión, asimilación, asociación, etcétera, que a veces se realizan en forma imperceptible o se desarrollan de manera automática, pero que no por ello dejan

²⁴ Según Orozco (1994, p. 114), estas mediaciones sirven como escenarios en donde se lleva a cabo la recepción y también como referentes para generar temas.

²⁵ En este sentido Orozco (1994, p. 116) plantea las mediaciones del entorno y habla de elementos como el lugar de origen y residencia del auditorio, su nivel educativo, el tipo de trabajo que realiza, sus expectativas de movilidad social, sus propias percepciones acerca de los medios y sus visiones y ambiciones, las formas de pasar el tiempo libre, hábitos productivos y hasta alimenticios, valores, etc.

de realizarse” (Orozco, 1994, p. 110). En estos dos sentidos, las mediaciones entran en juego en todos los niveles.

Martín Barbero (citado por Orozco, 1997) afirma que: ”(...) de las mediaciones hay que ir a las prácticas sociales, prácticas entendidas como procesos de acción social de los sujetos sociales”. Es decir, conocer cómo es que la gente acciona sobre su mundo social. Por ello, dentro de la presente investigación se ha incorporado información que tiene que ver con el consumo de la cinematografía en la Ciudad de México, lo cual nos ayuda a comprender cómo es que los jóvenes ciudadanos se exponen, consumen y se apropian de los significados. De esta manera, se está frente a una práctica social muy cercana a los sujetos de estudio y a sus actividades.

De acuerdo con esta perspectiva, es importante que en una investigación se incorporen elementos del contexto para de esta manera encontrar las principales mediaciones.²⁶ Así, el presente estudio se lleva a cabo en un contexto real para los jóvenes universitarios (un aula universitaria).

Por otro lado, Bourdieu (citado por de la Peza, 1993, p. 70) centra su interés en los consumidores. Lo que le interesa es entender la forma como éstos se apropian de los productos culturales. Para ello, construye el concepto de “habitus de clase” que para él es un sistema de disposiciones durables, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes:

²⁶ Los culturalistas afirman que a través de los repertorios otorgamos sentido a la información. Asimismo, toman en consideración los lugares en los que se está produciendo sentido a los mensajes y los llaman escenarios.

El habitus es un conjunto de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción que opera como regla de coherencia interna de las prácticas individuales y grupales de los sujetos. El habitus funciona como una lengua cultural de clase que sólo puede abordarse a través de sus manifestaciones singulares en las prácticas y discursos de los agentes sociales, como hablas de clase, y es lo que da unidad y coherencia a las formas de consumo y apropiación de los productos culturales.

Este enfoque considera sumamente importante el capital económico, social y cultural acumulado:

(...) para Bourdieu, así como las diferencias de clases son el producto del acceso diferente al capital económico, son también producidas a través de la distribución no equitativa del capital cultural. Es la cantidad y el tipo de capital cultural que posee una clase lo que produce competencias y disposiciones específicas. Las competencias culturales refieren a habilidades y conocimientos que nos permiten producir sentido de cierto tipo de material (...) Las diferencias en la distribución del capital cultural también significan que diferentes clases y grupos sociales tendrán diferentes disposiciones al consumo de los cintas “avant-garde” y otros estarán más dispuestos a consumir las formas populares (...) (Willis, 1996, p. 183).

En otras palabras, las diferencias en la percepción y en la selección del material cultural están determinadas por la manera como cada individuo ha sido socializado, compartiendo ciertas características sociales y en el marco de una familia con características también específicas. Por un lado, las formas de consumo están son marcadas por estas interrelaciones sociales, pero al mismo tiempo por medio de dichas formas podemos distinguir a un grupo de otro.

Miembros de una audiencia filmica, por ejemplo, tienen una historia que los ha construido como sujetos sociales antes de su encuentro con una cinta en particular, y ellos tendrán actitudes y opiniones que han sido moldeadas por esta historia. Como resultado, mientras un film puede tener una lectura preferente que busca elicitare algunas respuestas de su audiencia, las verdaderas audiencias no están obligadas a responder de esta manera. Éstas pueden aceptar la posición ideológica de la película, pero también podrán valorar y hasta rechazar esa posición (Willis, 1996, p. 185).

Concretamente, Bourdieu entiende esto bajo el concepto de espacio social, al cual describe como:

(...) un campo de fuerzas en que los agentes establecen relaciones de poder desniveladas según las posiciones relativas que tienen en dicho espacio (citado por De la Peza, 1993, p. 71).

Geertz (1994, p. 127), con su tradición antropológica, aporta también una serie de consideraciones pertinentes para entender el contexto cultural en la recepción, afirma que:

... parte del equipamiento mental con el que un hombre ordena su experiencia visual es variable y, en su mayoría, culturalmente relativo, en el sentido de que está determinado por la sociedad que ha influido en su experiencia. Entre estas variables hay categorías con las que clasifica sus estímulos visuales, el conocimiento que usa para complementar lo que le aporta la visión inmediata y la actitud que adopta hacia el tipo de objeto artificial visto.

El autor (Geertz, 1994, p. 174) incluso llega a elaborar una crítica a Boas y Malinowski, quienes, según él, no supieron entender que los materiales culturales son expresiones que se construyen mediante las instituciones sociales y no a través de las expresiones individuales.

El artista trabaja con las capacidades de su audiencia –capacidades para ver, escuchar, palpar, a veces incluso degustar y oler– esto es, con su comprensión. Y aunque ciertos elementos de estas capacidades son en efecto innatos – lógicamente es preferible no ser daltónico–, estos se hallan introducidos en la existencia real mediante la experiencia de vivir en medio de ciertos tipos de cosas que hemos de considerar, escuchar y manipular, sobre las que debemos reflexionar, a las que hemos de enfrentarnos y ante las que debemos reaccionar (...) (Geertz, 1994, p. 144).

Como se puede observar, Geertz y Bourdieu consideran que existen elementos que estructuran y determinan algunos aspectos de la percepción. En concreto Geertz (1994, p. 133) habla de la forma como los individuos, gracias a experiencias previas de recepción de productos culturales, participan en la construcción de significados:

La capacidad tan variable entre los pueblos como entre los individuos para percibir el significado de las pinturas (o de poemas, melodías, edificios, cerámicas, dramas y estatuas) es, como todas las restantes capacidades humanas, un producto de la experiencia colectiva que la trasciende ampliamente, y donde lo verdaderamente extraño sería concebirla como si fuese previa a esa experiencia. A partir de la participación en el sistema general de las formas simbólicas que llamamos cultura es posible la participación en el sistema particular que llamamos arte, el cual no es de hecho sino un sector de ésta.

Una película es un código cultural diseñado para funcionar en un contexto cultural específico. El productor toma por sentado que el auditorio comparte sus competencias y que de esta manera el film tendrá el impacto esperado; sin embargo, las personas tienen un rol activo en la recepción y pueden comprender el contenido como un acto simbólico diseñado por el productor para ser entendido de una forma particular o le pueden atribuir un significado a la trama, a los personajes o a la narrativa que sea diferente a la que el creador pensaba generar (Ruby, 1995, 194-195).

En este sentido, lo que interesa en esta investigación no es conocer cuáles fueron las causas y los objetivos del director o productor de la cinta, sino, bajo un diseño educativo en donde se manejan ciertas distinciones para entender un mensaje, el estudio se centra en conocer cómo se fue construyendo el significado y, por lo tanto, el conocimiento. Así se estará en posibilidad de reflexionar sobre los elementos que desarrollan la lectura crítica en un curso en donde el cine se utiliza como una herramienta para generar reflexión y nuevas formas de aproximarse al entendimiento de la realidad personal y social.

Desde este enfoque de los estudios culturales, hay una relación que por su complejidad todavía hace falta reflexionar: la relación que los medios de comunicación establecen con la realidad del auditorio. A continuación se abordará, a partir de algunos planteamientos que han elaborado investigadores de diversas nacionalidades, pero vinculados por el interés de entender los procesos de comunicación en el ámbito cultural.

En cuanto a la relación que se entabla entre la realidad, el mensaje y el auditorio, se hace necesario comprender que los procesos pueden describirse e interpretarse desde, al menos, dos situaciones: una inmediata, en donde se trata de comprender la apreciación del texto a partir del discurso que la audiencia elabora al entrar en contacto con un mensaje en concreto; y otra, mucho más compleja, que refiere al hecho de entender los elementos que no son predecibles en el primer momento, pero que a través de un proceso en el tiempo van gestándose.

La relación realidad - ficción en los medios es muy interesante. Por un lado, en el ámbito de la producción del mensaje se puede afirmar que los medios toman de la “realidad” lo cotidiano y lo transforman en “ficción”²⁷ mediante sus lenguajes. En la recepción, esta ficción (mensaje de los medios) se vincula con la “realidad del receptor” configurando otro nivel de realidad que llega a incidir sobre la idea que el individuo posee de su mundo.

De esta manera estamos hablando de la relación entre la “realidad”(contexto macrosocial) y los mensajes de los medios, y la relación entre el mensaje de los medios y el individuo (contexto microsocia). Bourdieu, por ejemplo, con el concepto de “habitus” (“estructuras predispuestas a funcionar como estructuras significantes”) apoya el entendimiento de la relación, en donde el material que aparece en los medios tiene un vínculo cercano a la realidad de los individuos.

²⁷ Es evidente que cualquier cinta, aun el documental, tiene un cierto grado de ficción. Asimismo, las historias de las cintas por más ficticias que traten de serlo, se parecen a lo que viven algunos individuos. Por ello, los términos de ficción y realidad sirven para entender, más que nada, las tendencias de los productos culturales, pero no debemos dejar de considerar que cualquier producto, sin importar sus características, está definido al mismo tiempo por la ficción y la realidad.

Por su parte Katz (1996, p. 14) afirma que la dimensión realidad/fantasia (ficción) es problemática, ya que no reside en caracterizar al texto como uno o como otro, o aún clasificar las motivaciones del auditorio, sino en la interacción entre uno y otro. El autor menciona que hasta ahora parece que los textos ficticios en televisión piden a sus seguidores aproximarse a ellos como reales, mientras los textos reales con una acercamiento real, piden cuestionar la realidad. Asimismo, sugiere que la búsqueda de la realidad en un texto puede ser más activa que la búsqueda de la fantasía, porque uno asume un rol social públicamente reconocido que implica la toma de acción.

En otro nivel y hablando más en el ámbito de la vivencia que es para el auditorio el estar frente al mundo que crean los medios de comunicación, Katz y Foulkes en 1962 propusieron que la comunicación de masas implica escape. No importa que tan orientados hacia la realidad estemos, uno es transportado por símbolos desde el contexto inmediato a otro espacio, tiempo o comunidad.

En el caso de la cinematografía esta situación es muy interesante. El individuo que ve cine en una sala cinematográfica entra a una dinámica de comunicación muy singular. Se abandona en una sala oscura a un mundo en donde los personajes aparecen en un tiempo y espacio cinematográficos. No es el tiempo ni el espacio real, tampoco los personajes lo son; sin embargo, esta presentación se asemeja mucho a la realidad. Por un lado, la presencia objetiva de los personajes, los lugares, los diálogos y sonidos, actúan creando un microcosmos que parece real, no importando si se parece al del auditorio o no. Por el otro, la experiencia del espectador en una sala oscura le borra las barreras entre el mundo cinematográfico y el real y lo ayuda a olvidarse de sí mismo.

2.3.3 Las audiencias activas y la negociación de significados

Las audiencias son activas y se encuentran en constantes negociaciones con el material de los medios; sin embargo, se debe tener mucho cuidado al considerarlas sólo así, ya que no se pretende caer en una “posición romántica”, que habla de la no influencia de las industrias culturales sobre los individuos.

Los medios (sin excluir otros agentes de socialización) proveen marcos cognitivos, contextos de percepción de la realidad social; su rol es significativo en el modelo de los saberes. La cultura mediática constituye un importante universo simbólico, que orienta los valores, las actitudes y los puntos de referencia sociales. El problema de los efectos se transforma pues es el de las significaciones y de las interpretaciones (Wolf 1997a, pp. 256-257).

Es decir, se hace referencia a que no se puede hablar de una influencia directa sobre el individuo, ni se podrán determinar los efectos que los medios generan, pero lo que sí se puede afirmar es que las industrias culturales crean marcos interpretativos mediante los cuales se van construyendo las percepciones.

En parte, se dice que los hombres reconstruyen los significados de los mensajes de los medios al darle una interpretación a lo que se les está transmitiendo, esta interpretación está por supuesto en relación al contexto en el que vive el individuo, mas también deberá tenerse en cuenta, como ya se mencionó, el hecho de que la estructura y contenido de los mensajes determinan, ciertamente, una lectura preferente.

(...) la recepción no se define solamente en términos de una diada espectador-texto. El elemento constitutivo del proceso de comprensión consiste en la interacción constante de tres elementos: el texto, los sistemas de conocimientos y la realidad del contexto en el que vive el sujeto consumidor (Wolf, 1997b, p. 331).

Para entender esta compleja relación se utilizará como punto de partida el esquema de Chandler (1995, p. 2) y de esta manera se pretende dejar muy claro el enfoque en el cual se articula el estudio:

Objetivismo	Constructivismo	Subjetivismo
El significado está en el texto	El significado está en la relación entre el texto y el lector	El significado está en la interpretación de los lectores
Transmitido	Negociado	Recreado

Más pasivo _____ Más activo

Tabla vi. El significado en las perspectivas objetivista, constructivista y subjetivista

Como se puede observar, la relación entre el texto y el mensaje se explica en tres niveles en donde el involucramiento del individuo es concebido de una manera distinta. Bajo el enfoque del objetivismo se supone que el significado está en el texto y por ello se hace referencia a la transmisión de información; es un paradigma lineal, de causa - efecto.

El constructivismo, por su parte, establece que hay una negociación entre el texto y el lector; el significado se negocia porque las características del mensaje también influyen en la construcción de significado.

Por último, la postura subjetivista le da todo el peso al lector argumentando que él es el quien reconstruye el significado.

El presente estudio se enmarca en la perspectiva constructivista, ya que se coincide que en el acto de recepción está marcado tanto por las características del mensaje como por la capacidad de negociación que tiene el individuo²⁸.

En cuanto a las características del receptor que definen el proceso de recepción se pueden mencionar sus habilidades, motivaciones, necesidades y contextos tanto social, personal y de recepción. En lo que se refiere a las características del mensaje se puede afirmar que cada texto establece una lectura con su auditorio, por ejemplo, algunos textos literarios, por su complejidad tienen la capacidad de generar diversos niveles de lectura en sus lectores. Pero a su vez se plantea que no únicamente los textos literarios pueden elicitar estas diversas lecturas, sino que aun los mensajes con características populares pueden, por su forma, entablar una relación de actividad con su receptor. Pensemos, por ejemplo, en películas como *Trainspotting* o *Kids*, en donde la misma narrativa da la posibilidad de proyectar diversos significados.

Además se debe tomar en cuenta que los sujetos tenemos diferentes maneras de acercarnos al mensaje y que éstas varían de situación en situación y/ o de contenido en contenido, incluso de género en género. Así, por ejemplo, un público puede ser crítico al exponerse a cierto tipo de mensajes y ante otro su actitud puede llegar a ser pasiva:

(...) Schudson reconoce por cierto que “los públicos no absorben la cultura como si fueran esponjas” y que “un público popular pueda ser atento, reflexivo y culturalmente productivo...” pero ello no implica que el público popular siempre sea crítico o creativo. No lo es más que los otros públicos ya que ... es totalmente posible que las mismas personas que se manifiestan como extremadamente críticas cuando de lo que se trata es de analizar los textos de ficción, se revelan malos auditores frente a un concierto (...) (Dayan, 1997, p. 45).

²⁸ En la segunda parte del trabajo se desarrolla más a fondo la perspectiva constructivista.

Si bien es cierto que el auditorio de cine o televisión llega a las películas o a los programas con diferentes contextos, necesidades y expectativas, estos medios son lo suficientemente poderosos, que una vez involucrado el auditorio en un drama bien producido, por ejemplo una trama de suspenso, la mayor parte de la gente se preocupará al mismo tiempo por la supervivencia del héroe, el rescate de la víctima y el villano vencido (Comisky y Bryant, citado por Kubey, 1996, 197).

El surgimiento y desarrollo de los medios de comunicación electrónicos en muchas ocasiones ha orientado a las comunidades mundiales a percibir los mismos mensajes: noticias que se distribuyen a través de las agencias informativas de los países centrales o los centenares de películas norteamericanas que se difunden a todo el mundo a través de las mega-compañías distribuidoras, entre otras. Esta situación agenda los temas que serán comentados en las diversas culturas, por el simple hecho de transmitirse en los medios lo cual va forjando ciertos conocimientos, hábitos, necesidades, actitudes y expectativas, que el espectador posee al momento de exponerse nuevamente a los mensajes.

Por otro lado, no sólo lo que se oferta incide en la captación del mensaje, sino también la forma en que éste se consume, las expectativas que se llevan al mismo acto de recepción:

Los públicos se construyen en y por la dinámica de ambos movimientos, en la intersección de unas ofertas y expectativas, generadas en un terreno común, el de las formaciones sociales en el cual ambas – ofertas y expectativas – se inscriben también como agentes de reproducción y transformación” (Mata, 1994, p. 259).

Otra elemento es el entender que las características del material al que se expone el auditorio van creando marcos de referencia para entender el mensaje. Por ejemplo, los jóvenes que están acostumbrados a captar el ritmo rápido de algunas producciones

cinematográficas norteamericanas y las de MTV (Music, Television and Video)²⁹, cuando se aproximan al cine asiático y europeo, en general comentan estar frente a filmes lentos, en donde “parece que no pasa nada”. Asimismo, los jóvenes universitarios estudiados, al estar habituados a un cine que describe básicamente por medio de acciones de los personajes la trama de la película, se desesperan al tratar de entender filmes más sugerentes que descriptivos; es decir, obras que a través del mismo lenguaje cinematográfico van construyendo una simbología, en donde, por ejemplo, un movimiento brusco de cámara nos habla de cómo el protagonista está viviendo su situación personal,³⁰ o que, por ejemplo, mediante diálogos profundos y ciertas situaciones van intentando generar una trama latente paralela y complementaria a la que se nos presenta manifiestamente.³¹

De la misma forma, algunos recursos cinematográficos le ayudan al auditorio a establecer esta evasión que tiene de su mundo. Por ejemplo, en el cine de Ingmar Bergman³², la utilización del close up y los rostros determinan una reflexión total, hacen que el espectador pierda su individualidad hasta el punto de crear una extraña semejanza con el otro. El close up borra el contexto del protagonista y le ayuda al individuo a identificarse con un rostro que no tiene identidad y que por ello puede ser él mismo. Los rostros convergen, toman unos sus recuerdos de otros y tienden a confundirse.

²⁹ Es un espacio de la televisión cerrada en donde se transmiten videoclips de grupos extranjeros y nacionales

³⁰ Para ejemplificar este planteamiento se puede utilizar la película de *Maridos y Esposas* (1991) de Woody Allen, en donde el protagonista está viviendo un desequilibrio emocional por la relación que ha establecido con su pareja. Allen elige tomas de cámara en mano, con movimientos bruscos y constantes durante varios minutos, y que sugieren el sentimiento de desequilibrio. Esto por supuesto, lo acentúa con otros recursos temáticos, de encuadres y actuación.

³¹ Por ejemplo, la cinta *Corre Lola corre* (1998) plantea aparentemente una trama sencilla, exterior, en donde vemos a la protagonista correr por las calles de Berlín. Sin embargo, lo que también se aprecia es un mensaje más oculto, que nos plantea algunas de las características de la sociedad alemana, en un contexto en donde vemos que ciertos valores han ido adquiriendo otros significados. Un Berlín nuevo, vivo, que se transforma y en donde cuesta trabajo asumir este cambio.

³² Director sueco, maestro de la realización cinematográfica y principal representante del cine de su país. Entre otras ha dirigido: *El séptimo sello* (1957), *Fresas salvajes* (1957), *Persona* (1965), *La flauta mágica* (1974), *Cara a cara* (1976), *Sonata de otoño* (1978), *Fanny y Alexander* (1983).

En el momento de la recepción, en esta relación mensaje-auditorio, es igualmente importante considerar la identidad que uno asuma en este viaje, lo que uno lleve y lo que regrese (Katz, 1996, p. 15).

Es evidente que si tratamos de comprender la relación que entablamos con el mensaje de una película, salta a la vista el vínculo que construimos con el protagonista o los personajes que desarrollan la trama. Cuando intentamos entender a los personajes cinematográficos surgen ante nuestros ojos una gran diversidad de ellos, con los cuales establecemos una relación variada. ¿Cómo definir esta experiencia tan variada y personal? ¿Cómo asumirla? ¿Cómo vivirla y disfrutarla?

El cine es ante todo imagen, por ello, la fotografía le imprime un proceso de significación a lo que se nos da a través de la pantalla. Cuando los personajes son presentados podemos estar pensando en que están representando parte de nuestro mundo; sin embargo, esta visión por sí sola quedaría muy limitada. Habría evidentemente que pensar a su vez, que la cinematografía construye mundos y no tan sólo los representa.

Otra manera de entender la relación entre los personajes de la pantalla y el público, refiere al hecho de que la cinematografía, por sus características, es el medio menos abstracto y más cercano a la “presentación”. Los personajes estuvieron alguna vez ahí, en ese escenario; es la presencia en la ausencia.

El personaje nos da a los receptores la oportunidad de conectarnos a su mundo para vernos a nosotros mismos, logrando así una reflexividad sobre nuestro propio mundo social e individual; pero, esta ficción que se produce a través de la cinematografía puede también presentar un mundo, por medio de los efectos especiales, que no corresponde en primera instancia a la “realidad”.

La demostración de Méliés de que la cámara podía mentir, que podría transformar un camión en una carroza fúnebre o una mujer en una calavera, expandió significativamente los horizontes de la producción y recepción cinematográficas. Introduciendo los efectos especiales (incluyendo cámara lenta, cámara rápida, “freeze frame”, doble exposición y “process shots”), Méliés se convirtió en el primero de muchos artistas del cine mudo en deconstruir lo que André Bazin había llamado la “fe en la imagen”(Michaels, 1998, p. 6).

Un personaje cinematográfico es considerado por Michaels (1998, p. 4) como una “persona que posiblemente exista”, representada por una persona de verdad. Ello trae como consecuencia una determinada “aprehensión” por parte de los individuos que se exponen al medio cinematográfico. No es la misma experiencia, por ejemplo, con la literatura. Michaels afirma que:

Hay una profunda congruencia en las formas como aprehendemos a los personajes en la literatura, en la historia con figuras documentales y gente con la que pensamos tenemos un conocimiento directo en la vida (Michaels, 1998, p. 4).

Sin embargo, ¿qué sucede en el cine? En concreto, al revisar la experiencia de recepción que se vivió con los alumnos en el aula se debe tener siempre presente que: “Los miembros de una audiencia que son entrevistados tienden a construir una lectura más crítica que la que hubieran elaborado de otra forma” (Wren-Lewis, en Kubey, 1996, p. 194); además hay que considerar el espacio, en donde es significativa la diferencia de que el auditorio esté en un aula o en una sala cinematográfica para comprender la recepción.

Con el propósito de entender más a fondo esta relación haría falta revisar en qué tipos de lectores nos podemos constituir los individuos y cómo se dan sus lecturas:

2.3.4 Los diversos tipos de lectores

Liebes (citado por Hay, Grossberg y Wartella, 1996, p. 178- 179) elabora una descripción de los diversos tipos de lectores bajo la perspectiva de varios teóricos:

1. Para Eco (1985) hay 2 tipos de lectores: los “ingenuos” y los “listos”. Los primeros son lectores cerrados que toman la realidad como les es dada. En el otro extremo se encuentran los que construyen el texto y son capaces de reabrir la narrativa y volver a combinar elementos.

2. Gross ubica estos tipos de lectores como el “inferencial” y el “atribucional”. El “inferencial” no se reconoce como autor externo e infiere el significado del texto en referencia a su vida real, concibiendo a los personajes y eventos como fenómenos naturales. Por ello, se le considera como “realista”, vinculado con lo ideológico, pero no porque el receptor lo vea como verdadero, sino porque el sentido de la narrativa surge al integrar a los personajes en su propio mundo de conocimientos, valores y experiencia. El “atribucional” se enlaza con lo ficticio, lo no ideológico y atribuye los significados del texto a un autor. Se asocia con las características textuales y estéticas como la actuación, la narrativa, los códigos intertextuales.

3. Stuart Hall habla de lecturas oposicionales y hegemónicas. Proviene de una tradición crítica en donde se cree en la hegemonía del texto sobre el auditorio. Hall sugiere un cambio en el balance del poder entre el texto y el lector.

4. Morley, por su parte, confirma que las lecturas oposicionales existen y que toman formas estéticas e ideológicas. Lo ideológico, para él, es la aceptación o rechazo de los valores del productor. Lo estético se relaciona con la forma como está construido el mensaje.

5. Newman (1982) distingue entre las decodificaciones interpretativas y analíticas; esto es, entre lecturas que relacionan el mensaje con la vida del auditorio o con temáticas sociales y

culturales más amplias y las que se centran en los elementos sintácticos de construcción y calidad en el guión, en la actuación. Para Newman, las lecturas oposicionales son estéticas y expresan la preocupación con las habilidades cognitivas de los espectadores y no con oposiciones ideológicas.

Según Liebes (en Hay, Grossberg y Wartella, 1996, p. 179), la revisión de estas dicotomías sugiere que no se está haciendo referencia al mismo ámbito y descubre que se presentan dos dicotomías en lugar de una sola: una entre la lectura de lo real y lo estético y otra entre lo real e ideológico. Liebes plantea que estas dos dimensiones producen 4 tipos de lectores:

- a. Referencial / cerrado: define lo real en donde los personajes y situaciones son incorporados acríticamente en las vidas de los espectadores y viceversa.
- b. Referencial / abierto (lúdico): los espectadores tratan diferentes opciones para reconstruir el programa y sus vidas vinculándose con los personajes.
- c. Constructivo / cerrado: tiene que ver con cómo se percibe la ideología que se extiende en el mensaje de los productores (asumiendo un significado oculto de un metatexto).
- d. - Constructivo / abierto: es en donde los espectadores disciernen sobre cuestiones estéticas, acerca de la forma como está construida la narrativa y en donde se muestran las habilidades del lector para elaborar alternativas.

	Referencial	Constructivo
Cerrado	Real	Ideológico
Cerrado	Hegemónico/Confrontación	Diagnóstico/Oposicional
Abierto	Lúdico	Estético
Abierto	Subjuntivo	Analítico/Crítico

Tabla vii. Los cuatro tipos de lectores según Liebes (1996)

Los diversos tipos de relación entre el texto y las personas cuentan con aspectos tanto negativos como positivos. Mientras uno es capaz de relacionarse con la realidad del texto, argumentando y resistiendo la analogía entre ellos (mensaje de la pantalla) y nosotros (auditorio), puede plantearse, asimismo, que esta forma de confrontación es oposicional; sin embargo, esta puede ser precisamente la intención del productor para crear la ilusión de que la audiencia es mejor que los personajes en pantalla. En este caso, la lectura oposicional es la más hegemónica de todas (Liebes, 1996, p. 181).

De la misma forma, las lecturas de tipo “real” pueden criticar o aceptar la moralidad de los personajes; las lecturas ideológicas pueden aceptar o rechazar el mensaje de los productores; las lecturas estéticas pueden aceptar o rechazar el producto artístico, y las lecturas lúdicas también pueden rechazar al personaje con el que juega a favor o en contra.

Según Liebes (1996, p. 183) la manera como el auditorio televisivo se relaciona con los personajes es combinando los aspectos de: “soy como el personaje”, “quiero ser como es” y “me gusta como es”:

	Yo soy como el/ella	Yo soy como el/ella	Yo no soy como el/ella	Yo no soy como el/ella
	Quiero ser como el/ella	No quiero ser como el/ella	Quiero ser como el/ella	No quiero ser como el/ella
Me gusta el/ella	+++	+ - +	- + +	- - +
No me gusta el/ella	++ -	+ - -	- + -	- - -

Tabla viii. Tipos de identificación con los personajes televisivos según Liebes (1996)

Como se podrá observar, la relación que establece Liebes presenta diversas variantes que bien pueden ser aplicadas a la recepción cinematográfica. Ellas nos hablan de un proceso complejo en donde no sólo es importante tomar en cuenta si me gusta o no lo que me presentan en pantalla; sino, además, valorar si el auditorio opina que los personajes son como ellos o el deseo del auditorio de parecerseles. A esto habría de incorporarle la idea de que lo que en un momento concreto de recepción puede presentarse

como aceptación, identificación y deseo de parecerse al personaje, en otro, puede ser diferente e incluso, contradictorio.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Al introducirse en esta parte del trabajo se hace necesario recordar que la presente investigación trabaja con las percepciones de los alumnos, al exponerse a las cintas internacionales en el aula. Por ello, se describirán los procesos de comunicación mediante los cuales los alumnos comparten en el aula sus percepciones sobre lo que aparece en pantalla y construyen nuevas aproximaciones.

Debe considerarse que los alumnos perciben los mensajes de la manera como lo hacen debido a que al ponerse en contacto con ellos están volcando sus formas de percibir al mundo y, por lo tanto, de ser.

La perspectiva teórica que fundamentará este capítulo es el constructivismo, ya que se requiere de un enfoque donde se comprenda cómo es que el lenguaje construye el conocimiento, concibiendo este proceso en forma circular, sin principio ni fin, en donde el mundo es la construcción de su propio observador.

La perspectiva culturalista, con los estudios de recepción, ha aportado un enfoque social y se piensa que de ninguna manera contradice los planteamientos del constructivismo, más bien se perciben como complementarias, pues abordan 2 ámbitos sin los cuales no es posible comprender el fenómeno de la percepción. Para los culturalistas es el sujeto el que construye su mundo, pero el matiz está puesto sobre la cultura, que es la que determina esta construcción.

Para desarrollar esta parte se trabajarán diversos conceptos que inciden en la noción de conocimiento. Éstos se comprenderán en relación con otros; por ejemplo, la relación pensamiento – lenguaje aporta la comprensión del fenómeno en un ámbito más personal, mientras que la relación entre cultura, sociedad y conocimiento lo hace en el social.

Asimismo, se definirá el proceso de construcción de conocimiento a partir de fenómenos como el de observar, percibir y construir, para aportarle una perspectiva diferente al análisis en el aula. También se reflexionará sobre la construcción de conocimiento cuando ésta es guiada, de tal forma que se logre comprender el modelo educativo del curso; y por último, se abordará la construcción del saber científico para reflexionar acerca de aspectos metodológicos y tecnológicos que enmarcan la presente investigación.

3.1 Algunas nociones básicas

3.1.1 Pensamiento y lenguaje

“Yo soy yo y mi circunstancia” Ortega y Gasset

Muy variadas son las formas en que los seres humanos respondemos a nuestro entorno, muy diversos, también, los procesos por los que vamos filtrando la información del contexto que nos rodea, muy diferentes las maneras como nos construimos a nosotros mismos y al mismo tiempo influimos en los otros.

Todo esto es porque las interrelaciones entre la herencia, el ambiente social, el desarrollo y los estilos cognitivos, determinan la forma como el hombre aprehende, aprende y construye su realidad.

Los individuos somos parte de este complejo social que nos rodea y nos construye; pero al mismo tiempo, lo elaboramos. Son dos instancias (social e individual) las que conforman al hombre, y aunque distintas, al mismo tiempo son complementarias, y se afectan mutuamente, dualidad en la unidad.

En los procesos de construcción de realidad que genera el individuo, el lenguaje es de vital importancia ya que es el medio por el cual el hombre puede asumir las influencias externas, transformar sus percepciones y, a la vez, modificar lo circundante. El lenguaje se define como instancia mediadora entre el mundo circundante y el interior, está presente en los procesos de aprendizaje que generan desarrollo y, por ende, transformación, en la construcción del pensamiento y, por consiguiente, en las estructuras mentales, en los procesos que hacen al hombre persona, porque es a través del habla que el hombre logra verse a sí mismo desde diferentes puntos de vista.

Por un lado, el lenguaje modifica al pensamiento, le imprime una forma y significación; por otro, el pensamiento determina al habla. El pensamiento cambia al convertirse en lenguaje, no podemos expresar lo que pensamos tal cual lo estamos pensando, el lenguaje le da su realidad y su forma.

Se puede hablar de dos tipos de lenguaje: el interno (insight) y el externo, que aunque conforman una unidad, poseen sus propias características.

El lenguaje externo es la conversión del pensamiento en palabras, es su materialización y objetivación. En el lenguaje interior el proceso se invierte: el habla se transforma en pensamientos internos. Y lógicamente sus estructuras tienen que diferir (Vygotsky, s/f, p. 173).

El lenguaje se conforma de palabras que van adquiriendo sentido según el contexto en donde están incorporadas. Así, se afirma que el contexto le da sentido a las palabras; pero este sentido se encuentra en permanente transformación porque está determinado por un contexto dinámico. Al mismo tiempo, se integra una relación en donde el lenguaje es el responsable de transformar al contexto que le dio sentido.

El hombre se describe a sí mismo y a su mundo circundante y se comporta de acuerdo con sus descripciones; si éstas cambian, entonces cambia su conducta. Y puesto que los sistemas interactivos se componen de tales modos de conducta, también ellos cambian sus estructuras cuando cambian las construcciones de la realidad de los participantes en la interacción. Por “construcción de la realidad” hay que entender la totalidad de los modelos de pensamiento, sentimiento y conducta que cada uno ha construido a lo largo de su vida (Simon, 1998, p. 138).

Eso quiere decir que los seres humanos tenemos existencia en el lenguaje, funcionamos en él y gracias a él:

Como animales dotados de lenguaje existimos en el lenguaje, pero como seres humanos existimos (nos producimos a nosotros mismos en nuestras distinciones) en la corriente de nuestras conversaciones, y todas nuestras actividades como tales se producen como diferentes tipos de conversaciones. Por lo tanto nuestros diferentes ámbitos de acciones (ámbitos cognitivos) como seres humanos (culturas, instituciones, sociedades, clubes, juegos, etcétera) están constituidos como diferentes redes de conversaciones, cada una definida por un criterio de validez particular implícito o explícito que define y constituye lo que le pertenece (Maturana, 1998, p. 164).

Por consiguiente el lenguaje tiene la capacidad de construir nuevos mundos, de modificar percepciones, de estructurar nuestro mundo. Es a través de él y por medio del pensamiento, los sentimientos y la conducta, que el ser humano construye la realidad. ¿Cómo nos influye el lenguaje, cómo impacta en la construcción de sentido? Para contestar estas preguntas, o al menos acercarnos a un mejor entendimiento de este proceso, se debe entender que el lenguaje es parte de la cultura: la constituye y la genera; es un elemento educativo ya que ayuda a transmitir y crear valores, creencias, conocimientos, formas de relación y afectación y hasta el pensamiento.

Una vez definida esta relación, se está en posibilidad de comprender el ámbito social al que se ha hecho alusión; para ello, se describirá la relación entre el conocimiento, la cultura y la sociedad.

3.1.2 Conocimiento, cultura y sociedad

Con el fin de entender la relación existente entre cultura, sociedad y conocimiento, se comenzará definiendo a la cultura, para posteriormente establecer el vínculo con la sociedad y de esta manera comprender qué es el conocimiento. Morin (1998, p. 80) afirma que:

(...) la cultura es co-productora de la realidad percibida y concebida por cada uno. Nuestras percepciones están bajo control, no sólo de las constantes fisiológicas y psicológicas, sino también de las variables culturales e históricas. La percepción visual sufre categorizaciones, conceptualizaciones, taxonomías que obrarán sobre el reconocimiento y el descubrimiento de los colores, las formas, los objetos. El conocimiento intelectual se organiza en función de paradigmas que seleccionan, jerarquizan, rechazan las ideas y las informaciones, así como en función de las significaciones mitológicas y las proyecciones imaginarias. Así se produce la “construcción social de la realidad” (digamos mejor la co-construcción social de la realidad, porque la realidad se construye también a partir de los dispositivos cerebrales), donde lo real se sustancializa y se disocia de lo irreal, donde se construye la visión del mundo, donde se concretiza la verdad, el error, la mentira.

Como se puede observar, este planteamiento se identifica con el enfoque culturalista, puesto que concibe a la cultura como la que organiza a la sociedad y, por consiguiente, a los comportamientos individuales.

La cultura que es lo propio de la sociedad humana, está organizada y es organizadora por el vehículo cognitivo que es el lenguaje, a partir del capital cognitivo colectivo de los conocimientos adquiridos, de las habilidades aprendidas, de las experiencias vividas, de la memoria histórica, de las creencias míticas de una sociedad. Así se manifiestan las “representaciones colectivas”, “la conciencia colectiva”, “la imaginación colectiva”. Y a partir de su capital cognitivo, la cultura instituye las reglas/normas que organizan la sociedad y gobiernan los comportamientos individuales. Las reglas/normas culturales generan procesos sociales y regeneran globalmente la complejidad social adquirida por esa misma cultura (Morin, 1998, pp. 73-74).

De acuerdo con este planteamiento, surgen dos vínculos que haría falta analizar: uno se refiere a la relación cultura-sociedad y otro a la de cultura-individuo. Por un lado, cuando se habla de la relación entre cultura y sociedad se afirma que es una relación de influencia mutua. La cultura define las interacciones sociales; pero a su vez la sociedad transforma la cultura.

En cuanto a la relación entre individuo y cultura se afirma que el cerebro humano necesita condiciones socioculturales para actualizarse, mas estas condiciones, al mismo tiempo, necesitan que la mente humana las organice:

Las “logicales” culturales que co-generan los conocimientos de la mente/cerebro fueron co-generados históricamente por las interacciones entre las mente/cerebros. La cultura está en las mentes, las que están en la cultura, viven en la cultura. Mi mente conoce a través de mi cultura, pero en cierto sentido, mi cultura conoce a través de mi mente. Así pues, las instancias productoras de conocimiento se co-producen unas a otras; hay una unidad recursiva compleja entre los productores y los productos del conocimiento, al mismo tiempo que hay una relación hologramática entre cada una de las instancias productoras y producidas, pues cada una contiene a las otras, y, en ese sentido, cada una contiene el todo en tanto que todo (Morin, 1998, p. 77).

Así es como la cultura se asocia con el individuo y la sociedad de una manera dialógica. La cultura está en los individuos y en la sociedad y, a su vez, la sociedad y el sujeto están en la cultura. La relación entre ellos crea la posibilidad de que un solo individuo acceda a un complejo cultural a través de su mente-cerebro y asimismo, de esta mente- cerebro sea parte de la cultura.

La relación entre las mentes individuales y la cultura no sólo es indisitinta, sino hologramática y recursiva. Hologramática: la cultura está en las mentes individuales, y las mentes individuales están en la cultura. Recursiva: así como los seres vivos toman sus posibilidades de vida del ecosistema, que sólo existe a partir de las inter-retroacciones entre esos mismos seres vivos, los individuos sólo pueden formar y desarrollar su conocimiento en el seno de una cultura, que sólo puede tomar vida a partir de las inter-retroacciones cognitivas entre los individuos: las interacciones cognitivas de los individuos regeneran la cultura, que regenera a esas interacciones cognitivas (Morin, 1998, pp. 78-79).

En este sentido la comunicación desempeña un papel fundamental en la configuración del mundo individual y social, proceso psico-social que nos construye como seres individuales y sociales.

Enlazando estas nociones (cultura, sociedad e individuo) con el conocimiento se entiende que “La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador” (Glaserfeld, 1998, p. 20). Es decir, el conocimiento implica siempre la presencia de los individuos, con su subjetividad, la cual no es posible ni deseable separar para llevar a cabo el proceso de conocer. La actividad de conocer tiene necesariamente una influencia sobre lo conocido, no es objetiva y ni siquiera pretende serlo.

Si el tiempo y el espacio son coordenadas o principios de orden de nuestra experiencia, entonces no podemos representarnos cosas más allá del mundo de la experiencia, pues la forma, la estructura, el desarrollo de los procesos y el ordenamiento de cualquier tipo son, sin ese sistema de coordenadas, impensables en el verdadero sentido del término. Por lo tanto es imposible que lo que llamamos saber pueda ser una imagen o una representación de la “realidad” no tocada por la experiencia. La búsqueda de un saber que, en el sentido corriente, sólo puede ser “verdadero” si coincide verdaderamente con objetos existentes “en sí” es una consecuencia ilusoria (Glaserfeld, 1998, p. 25).

Al concebir de esta forma el conocimiento se está aludiendo a la oportunidad de generar nuevas preguntas y respuestas en la construcción del saber. El conocimiento desde esta concepción abre así una nueva forma de ver las cosas, algo que no está terminado, que está en configuración permanente y al que se le ve la oportunidad de reabrir y generar nuevos enlaces. Si se aplica esto al ámbito de la investigación, a la producción del saber, la perspectiva sugiere que más que llegar a conclusiones (cerrar), el proceso constructivista implica abrir y generar nuevos escenarios posibles. La presente investigación pretende esto, conocer cómo se construye el conocimiento en el aula para de ahí generar nuevas

formas de aproximarse a la recepción de películas internacionales; con ello, el proceso deberá entenderse en continua transformación y configuración.

Desaparece la idea de que el universo categorial de las ciencias sea unitario, interiormente homogéneo, fijado de una vez para siempre. La irreductibilidad de los puntos de vista de los observadores hic et nunc, su presencia sobreimpresa en cada descripción, en cada estrategia y en cada heurística, provocan una imagen de desarrollo y de la estructura de los conocimientos donde los universos de discurso posibles nunca se definen exhaustivamente, sino que se construyen en sentido propio y dependen de la red de relaciones concretas de antagonismo, de complementación y de cooperación entre los múltiples puntos de vista en juego (Ceruti, 1998, p. 43).

El objetivo no es encontrar algo coherente, sino entender cómo a partir de diversos enfoques o puntos de vista los fenómenos se producen recíprocamente.

La desaparición de la imagen clásica de la razón y del conocimiento provoca un deslizamiento de la idea de síntesis hacia la idea de complementación como estrategia constructiva de los universos del discurso (Ceruti, 1998, p. 44).

Es la complejidad la que ahora se presenta, la desarmonía entre las partes, los conflictos. Por ello, ante esta perspectiva, se reflexiona en la necesidad de apoyar programas de estudio que desarrollen ciertas habilidades de manejo de información entre nuestros alumnos; nuevas capacidades que surgen no tan sólo de esta concepción, sino, además, de la presencia de un mundo diferente, enmarcado sobre todo por un desarrollo tecnológico en el ámbito de las comunicaciones y en donde el entender la diversidad cultural es una prioridad.

La idea es que el conocimiento se construye permanentemente, no hay nada fijo, los individuos nos vamos acercando a él a través de la adecuación de nuestros modos de pensar.

A continuación nos adentraremos en la comprensión de los fenómenos de la observación y percepción con el afán de entender cómo se efectúan en la construcción del conocimiento.

3.1.3 Observación, percepción y construcción

¿Cómo explicar esta triada, cómo establecer fronteras en sus procesos para entender qué implica cada una de ellas? Incluso se llega a dudar si ellas significan lo mismo o sugieren otras concepciones del proceso, por consiguiente se intentará desarrollar y reflexionar sobre sus implicaciones en la construcción de la “realidad”. Todo esto con el afán de comprender más a fondo cómo se desarrollan las percepciones.

Varios autores coinciden en afirmar que cuando un individuo observa se está haciendo referencia a que ha encontrado ciertas distinciones en este proceso:

Una distinción tiene siempre dos lados, consiste por lo tanto en un límite que permite distinguir esos dos lados y eventualmente pasar de uno a otro (Spencer Brown: crossing). La separación de los dos lados y su marcación mediante la forma de la distinción tiene el propósito de obligar a la observación a salir de un lado (por lo tanto no del otro) de la distinción. Se debe ofrecer, se podría decir, una referencia. Al mismo tiempo hay allí una indicación oculta de que hay otro lado que (en todo caso en ese momento) no se menciona. Puede tratarse simplemente del resto del mundo, de lo que queda del unmarked state (otra vez Spencer Brown) cuando se indica algo determinado (Luhmann, 1998, pp. 62-63).

Luhmann (1998, p. 63) continúa afirmando que:

(...) si observar es distinguir, entonces la distinción no es observable; pues no puede ser indicada ni como un lado de la distinción ni como otro.

Lo anterior se comprende sobre la base de que sólo existe un mundo fuera del observador, si se impone una distinción, y “precisamente ese “fuera” es en este instante el punto ciego en el que desaparece ese observador. Sin embargo, el mundo creado por la observación vuelve a desaparecer tendencialmente porque el observador se le “aproxima”.

es decir, mediante nuevas distinciones termina incorporándolo de nuevo (Krieg, 1998, p. 124).

La relación que establecemos entre nuestro mundo y nosotros como observadores, tiene que ver con las distinciones que elaboramos, la explica Varela (citado por Watzlawick y Krieg, 1998, pp. 11-12) con el siguiente planteamiento:

Pero esas distinciones, que por un lado crean nuestro mundo, por otro descubren precisamente eso: las distinciones que hacemos, y éstas se refieren mucho más al punto de vista del observador que a la verdadera consistencia del mundo, que a consecuencia de la separación entre el observador y lo observado sigue siendo incomprensible. Al percibir el mundo en su ser-así determinado, olvidamos lo que emprendimos para encontrarlo en ese ser-así; y si desandamos el camino para saber cómo llegamos hacia allí, apenas si encontramos algo más que el reflejo de nosotros mismos en el mundo y como mundo. En oposición a la tan difundida opinión, la investigación cuidadosa de una observación revela las cualidades del observador. Los observadores nos distinguimos precisamente por medio de la distinción de lo que aparentemente no somos, es decir, por medio del mundo.

Por lo tanto, aquí se recomienda una especie de lectura de segundo orden, donde el lector se oye leer a sí mismo (o a un recitante); en otras palabras, se observa con los oídos” (Krieg, citado por Watzlawick y Krieg, 1998, pp. 16-17).

Por otro lado, los individuos observamos las situaciones desde diversas perspectivas. La realidad exterior podrá ser una, pero las formas como la interpretamos son múltiples. Dentro de los factores que influyen a que estas lecturas sean diferentes se puede mencionar el contexto personal del individuo, su estado emocional, la situación de recepción y lo que sucede antes, durante y después de este momento de recepción.

De esta manera se comprende que, por un lado, los individuos tenemos diversos contextos, los cuales crean percepciones diferentes; sin embargo, los individuos también compartimos ciertas características similares, que nos acercan, en lugar de alejarnos de los

demás; por ejemplo, tenemos las mismas limitaciones cognitivas y algunos grupos compartimos la misma cultura, el mismo espacio cultural y temporal.

Si hasta el momento se ha comprendido esto sobre el proceso de observación, es tiempo ahora de adentrarnos al funcionamiento de la percepción, muy vinculada a ella.

Los hombres creamos nuestra propia relación con el mundo y en este proceso también nos damos cuenta que otros, que incluso pueden estar en relación con nosotros, construyen su relación. En este sentido Maturana establece la idea de que creamos el mundo dependiendo de cómo nos sentimos en ese momento:

El mundo que producimos depende de la estructura en que nos encontramos en el momento de la producción. Si nos encontramos- siguiendo otra vez a Maturana- en una sociedad en acoplamiento estructural con otros observadores, entonces es muy posible que en la condición del acoplamiento estructural produzcamos también mundos parecidos y que esos mundos se modifiquen también con las modificaciones de nuestra estructura (Krieg, 1998, pp. 125-126).

De esta manera la realidad exterior tiene mucho que ver con las construcciones que el individuo elabora, pero las oportunidades de éste de configurar mundos son infinitas. Las construcciones que los individuos hacen pueden incluso no coincidir con el mundo exterior.

Se podría afirmar incluso que la realidad interior es más importante que la realidad exterior, porque la realidad interior de la percepción determina cómo vemos, cómo actuamos y cómo reaccionamos ante el mundo exterior (Bono, 1997, p. 141).

Como se ha ido observando, las percepciones dependen de factores tanto internos como externos al individuo. Dentro de los factores internos se mencionan la naturaleza de los circuitos nerviosos, el estado anímico en un preciso momento, la memoria a corto plazo del contexto presente y de lo que haya sucedido inmediatamente (Bono, 1997, p. 21); dentro de los externos está el contexto cultural, es decir, los estímulos que obtenemos del

medio ambiente. Ambos interactúan y forman una estructura que indica hacia dónde se debe mirar y cómo construir lo que se mira.

La propuesta de Bono, al igual que la perspectiva constructivista a la que se ha aludido (Varela, Krieg, Maturana, Morin), gira en torno a considerar el proceso perceptivo en permanente transformación.

En el mundo interior de la percepción no existe la solidez ni la permanencia de la “lógica rígida”. La roca es dura, definitiva y permanente, y no cambia. Esta es la lógica del “es”. En cambio, la percepción se fundamenta en la lógica fluida. El agua fluye. El agua no es definitiva ni de consistencia dura, sino que se adapta al recipiente en el que se vierte. La lógica fluida se fundamenta en el cambio (Bono, 1997, p. 23).

De esta forma y siguiendo las ideas de Krieg (1998, p. 139) podemos hablar de una realidad de primer orden que es la realidad que creo para mí como observador. Pero existe también la realidad de segundo orden, que es la realidad que informo a los demás. Esta realidad, a su vez, se convierte en una realidad de primer orden para las personas que no estuvieron involucradas en estas situaciones.

En el ámbito social, la realidad es una construcción social que permite y construye a la sociedad, entonces la función de los medios se percibe como un sistema autopoyético (Maturana y Luhman), es decir, un sistema que se construye a sí mismo. Los medios crean esa “realidad” construyéndola mediante la observación de la sociedad y difundiéndola en ella (Krieg, 1998, p. 15).

(...) en los medios se ofrece un doble discurso: por un lado un discurso “racional”, que alimenta la ficción de una realidad objetiva independiente del observador. Por el otro, existe evidentemente un discurso emocional, generalmente no consciente para los participantes, que coordina el estado psíquico y que –por lo menos así lo afirman los psicohistóricos- es el discurso realmente importante (Krieg, 1998, p. 130).

Bajo estos planteamientos el lector entenderá la concepción e importancia que el término construcción tiene en el ámbito del aprendizaje. Comprenderá, asimismo la importancia que tiene para la presente investigación el construir esta realidad de segundo orden, en donde el maestro/investigador reflexiona sobre su propia realidad e informa sobre ella.

Por ello, a continuación se muestran algunas reflexiones sobre las implicaciones de construir el conocimiento en el aula y algunos planteamientos que apoyarán al entendimiento de los procesos en donde el conocimiento se genera a partir de la investigación, muy relacionado esto último con la metodología y la técnica.

Como se podrá observar, estos dos ámbitos son necesarios para comprender el papel tanto del maestro en el aula, como del mismo investigador al desarrollar su trabajo, pues hacen referencia a los dos papeles que se están llevando a cabo en el proceso de desarrollo de la presente tesis.

3.2 La construcción guiada del conocimiento en el curso de Estudios de recepción cinematográfica

Como se recordará, el presente texto tiene como sujetos de estudio a un grupo de jóvenes de la materia Estudios de recepción cinematográfica, que es un curso optativo del área de investigación de la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad Intercontinental.

La siguiente información tiene como objetivo dejar claramente planteado cuál es el modelo educativo que guía al curso y fundamentar sus planteamientos, para, de esta forma, poder entender cómo se guía la construcción del conocimiento en el aula.

3.2.1 Necesidades, condiciones y características

En primera instancia es necesario partir de la situación educativa actual y de su prospectiva para reflexionar sobre el tipo de habilidades, conocimientos y actitudes que se deben fomentar en los procesos educativos, entrando al siglo XXI.

En la actualidad el fenómeno educativo está en crisis, Sanvicens (s/f, p. 168) contextualiza esta problemática de la siguiente manera:

En nuestra época, es y ha sido frecuente referirse a la crisis de la educación, dando por supuesto un desnivel entre educación y desarrollo de la sociedad, una inadaptación entre las nuevas formas, estructuras y funciones de la misma, un anquilosamiento de las instituciones secularmente establecidas, una deficiente metodología -no auténticamente renovadora-, insuficiente preparación del profesorado, masificación del alumnado, organización poco fluida, contenidos desfasados o poco útiles, dificultades de profesionalización correcta, conforme las salidas profesionales previsibles, las nacientes ocupaciones (Handy, 1985) - sin contar con el fenómeno trágico del paro, extendido en todos los ámbitos (Sauvy, 1986) -y una falta de apoyo suficiente, que permita relanzar la educación de acuerdo con los nuevos tiempos (Hussen, 1981).

A este planteamiento habría que incorporarle también la idea de que las fuentes del saber han aumentado, la tecnología ha generado otros medios por los que el individuo adquiere la información con la que se maneja en su mundo.

(...) las fuentes del saber se han multiplicado y, al enseñante, al manual y al programa de enseñanza, han venido a añadirse otros medios: periódicos, libros, bibliotecas, museos, películas, emisiones de radio y televisión, teatro, informática y microelectrónica (Adisehiah, 1990, p. 47).

Independientemente de la sociedad que conformemos, se plantea una prospectiva cultural a la cual parece que todos accederemos (Sanvicens s/f, pp. 166-168): La sociedad tecnológica e informatizada sucede a la sociedad agrícola e industrial, la mujer se incorpora al mundo del estudio y del trabajo, generando una nueva forma de organización

familiar y profesional. Además se considera también probable que aumente el tiempo de ocio y la población de la tercera edad, y que disminuya la población activa en sociedades avanzadas, la producción se transforma de ser en masa a ser selectiva, diversa y conveniente para el usuario, el aspecto estético y artístico cobran importancia. Asimismo:

El paso de la producción en masa y de la comunicación de masas -propias de la civilización industrial -a unas realizaciones e interacciones más sectorializadas, más específicas y más fluidas - correspondientes a una sociedad informatizada - se advierte en varios campos de la actividad sociocultural y económica (Sanvicens, s/f: 167).

También el autor afirma que, en un futuro próximo, más que producir valores materiales se generarán valores informacionales. Se habla del surgimiento de redes como relaciones imbricadas, implicadas entre sí, más que simplemente interconectadas y se percibe el intento de superar alternativas y contrastes radicales en el campo socio-político.

En este sentido vale la pena puntualizar el hecho de que la comunicación se constituye como un fenómeno básico en el desarrollo de las sociedades. El establecimiento de redes parece ser la nueva modalidad. Interacción de ideas, manejo de diversos lenguajes y tecnologías parecen marcar la orientación hacia el futuro próximo.

Por otra parte, existe un desfase entre los descubrimientos científicos y tecnológicos y la transmisión y desarrollo de estos conocimientos en la institución escolar. Esto está dado por las características propias de las instituciones educativas de nuestro país, en donde se le ha dado muy poco apoyo a la investigación y se ha establecido un modelo en donde el investigador, en general, tiene poco que ver con la docencia: o si se quiere ver desde otra perspectiva, en donde el maestro no es investigador de los conocimientos que trabaja con sus alumnos.

De acuerdo con estos planteamientos es evidente que la institución escolar necesita transformarse, ya que sus estructuras no están funcionando por no adaptarse a las

sociedades en constante y rápida transformación. De esta manera y con base en lo antes planteado, se pueden generar las siguientes recomendaciones, mismas que se tomaron en consideración para el curso de Estudios de recepción, que es el marco donde se desarrollan las conversaciones de los alumnos que posteriormente se analizan.

En primera instancia, relacionado con el ámbito económico, la educación deberá ayudar a crear empleos y una sociedad más equitativa. Así, tendrá que generar un equilibrio entre la preparación para insertarse en el ámbito profesional, el desarrollo y difusión de una cultura propia, los valores y habilidades que requieren las sociedades de nuestro tiempo y la investigación para apoyar el desarrollo científico y tecnológico.

De aquí se desprende la concepción de vincular la investigación con los procesos enseñanza-aprendizaje en el aula. Es decir, que maestros y alumnos sean investigadores de la propia realidad que están trabajando y de esta manera, se vean en posibilidad de aplicar el conocimiento a problemas sociales específicos. Por un lado, esto nos ayuda a atenuar la distancia entre la ciencia y los conocimientos que se transmiten en el aula y por otro, a vincular conocimientos escolares con la realidad social.

Asimismo, se recomienda abrir la escuela al ámbito social por medio de las actividades culturales y su difusión, a partir de proyectos que puedan adaptar los conceptos o teorías aprendidas en la escuela a solucionar problemáticas sociales concretas y a través del análisis de la propia realidad circundante.³³

A su vez, se debe puntualizar la relevancia que tiene en nuestras sociedades contemporáneas los procesos permanentes de aprendizaje e investigación para la vida de los estudiantes y para el desarrollo de una nación.

³³Se hace referencia a fortalecer técnicas de investigación en donde el alumno tenga que observar su realidad para reportarla y así comprenderla mejor. A su vez, este acercamiento servirá para encontrarle sentido a los conceptos y teorías que aprende, ya que verá su aplicación.

Otra propuesta es la de impulsar el enfoque transdisciplinario, ya que la realidad que nos rodea, día a día es más compleja, además de que la ciencia por su desarrollo se ha extendido, siendo imposible transmitir todos los conocimientos de un área específica en los programas de estudio. Por ello, se requiere una forma diferente de abordarla: problemáticas más concretas bajo una perspectiva transdisciplinaria.

Se hace también mención a la necesidad de integrar la formación tecnológica con la humanística, la estética, la moral, el desarrollo de las habilidades del pensamiento, los valores y actitudes humanas.

La tarea de formación -adquisición de aptitudes, desarrollo de competencias básicas, hábitos intelectuales, afectivos y de conducta -complementará el estudio de contenidos y el aprendizaje de destrezas específicas (Sanvicens, p. 173).

Asimismo, es innegable el hecho de que la sociedad ha cambiado, que sus necesidades son otras, y que por ello, la educación apunta a apoyar la formación de ciudadanos independientes con una gran capacidad de adaptación, de desarrollo de la creatividad (investigación y creación artística), de comprensión y respeto hacia otras culturas (actitudes conciliadoras), de manejo de la información (reflexión, interpretación, elaboración de juicios y asunción de una postura crítica), de apoyo al trabajo colaborativo y multidisciplinario, a la capacidad de autoaprendizaje y a enfrentar situaciones no previstas en el ámbito profesional, de fomentar la mentalidad innovadora y la educación permanente. Por todo esto, se requiere formar individuos distintos de una manera diferente.

Así, la situación educativa planteada proporciona las bases para la construcción de un modelo educativo, con el que se trabajó en la materia de Estudios de recepción cinematográfica.

Debe señalarse que se alude a la utilización de tecnología dentro del aula en dos sentidos: por un lado, se hace referencia a la pedagogía con los medios, en donde se utilizan los medios en el aula para apoyar el aprendizaje; pero, por el otro, y este es el más importante, se propone el medio cinematográfico como parte fundamental de la educación para la recepción (Orozco, Charles, Ferrés), es decir, el cine es el objeto de estudio mediante el cual se pretende comprender su trascendencia dentro de las diferentes culturas.

Por ello, se entenderá que de ninguna manera se percibe a la cinematografía como un medio aislado utilizado en los procesos de aprendizaje, ni únicamente como vehículo de información, sino como apoyo al profesor para que el alumno pueda expresar y entender su concepción y representación del mundo (Jaquinot, 1991), ya que a través de ella se reflexiona sobre la propia realidad social y personal. A su vez, servirá como motivación para que el alumno reflexione sobre la realidad circundante, confronte su punto de vista con los demás compañeros y establezca una postura crítica ante el material.

(...) se trata de articular los elementos heterogéneos del material filmico, para no ya “traducir” un contenido y transmitir un mensaje, sino para crear las condiciones de un verdadero aprendizaje (Jaquinot, 1991: 40).

De acuerdo con este enfoque se concibe a la cinematografía como:

- a. Un medio que reconstruye la realidad social y personal del alumno
- b. Un medio de conocimiento de nuestra propia identidad y de las otras culturas
- c. Una herramienta para fortalecer las habilidades reflexivas y críticas, los valores y las actitudes.

Cabe señalar que los alumnos a los que está destinado el curso pertenecen a una generación que ha estado en permanente contacto con los medios audiovisuales. En este sentido, “se han habituado a contemplar espectáculo siempre y en todo lugar y, a partir de ahí, les cuesta acceder a toda realidad que no haya sido previamente espectacularizada”

(Ferrés, 1994). Sus gustos, actitudes y hasta procesos cognitivos han sido influidos por esta situación; por ello, están acostumbrados a establecer relaciones asociativas e intuitivas, a vivir en un mundo sobre-estimulado, concreto e inmediato y les cuesta trabajo moverse en la reflexividad y la abstracción (Idem).

En este ámbito el curso utiliza uno de los medios a los que los jóvenes se exponen constantemente, pero se pretende que este uso sea diferente, desarrollando la reflexividad y la abstracción.

Se piensa que la incorporación de estos medios audiovisuales a la educación genera nuevas formas de interacción en el aula, rompiendo la rigidez de la enseñanza tradicional y generando el aprendizaje colaborativo. Estas tecnologías en la educación producen el espacio para que profesores y alumnos se conviertan en investigadores de los mensajes, realicen reflexiones críticas y las compartan.

(...) permite al espectador desarrollar una actividad sensorial, afectiva e intelectual, al servicio de la interpretación del mensaje; la que permite compartir entre el que enseña y el que aprende un proceso de producción del sentido (o interpretación) que permite al espectador construir su propio recorrido didáctico (Jaquinot, 1991: 37).

De esta manera, se puede observar cómo se centra la atención en el proceso de aprendizaje del alumno, para que él sea capaz de controlarlo, de construir su criterio, fundamentarlo, defenderlo y compartirlo.

Asimismo, al trabajar con el análisis de los mensajes del cine, se le brinda al alumno la oportunidad de generar un aprendizaje que podrá transferir a su vida cotidiana y, por ende, fortalecerá los procesos de auto-aprendizaje, tan necesarios en el mundo actual.

En síntesis, la educación audiovisual se convierte, además y sobre todo, en un procedimiento de investigación que promueve la comprensión y la colaboración y no tan sólo, aunque también, en uno de apreciación o difusión de valores culturales.

3.2.2 Modelo educativo

El hecho de ocuparse de un curso que pertenece a la carrera de Ciencias de la Comunicación hace indispensable que se plantee la especificidad de la misma. La comunicación no es únicamente el objeto de estudio, sino también el proceso mediante el cual se actualiza la experiencia de enseñanza – aprendizaje. Para ello habrán de tomarse en consideración algunas de las características básicas del fenómeno:

(...) la intervención tanto de emisores como de receptores en la elaboración de los significados y los mensajes, la naturaleza polisémica, ambigua, equívoca de la comunicación humana, la necesidad de la realimentación como medio de orientación del intercambio y la dependencia del contexto, constituyen algunas de las características básicas del hecho comunicativo humano (Contreras, 1990, p. 62).

Se contempla el hecho de enseñar la comunicación, por medio de la comunicación misma, por ello, se afirma que la educación se lleva a cabo dentro de un contexto social y cultural más amplio. Los alumnos llevan sus identidades personales y sociales al aula y de lo que trata este enfoque educativo es precisamente de trabajar con ellas, de ayudar a los alumnos a adquirir habilidades para expresarlas, para cuestionarlas, para redefinirlas.

De esta manera, se considera que el conocimiento se comparte y se construye socialmente y es por medio de su comunicación como se va redefiniendo.

La educación tiene que ver con esfuerzos colectivos e individuales dirigidos a pensar, argumentar, construir y articular, debatir y legitimar qué debe ir siendo la educación y de qué forma pueden ponerse en relación valores, ideas y prácticas (Escudero, 1995, p. 18).

El conocimiento se construye en las aulas colaborativamente: unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión. El lenguaje se constituye como una herramienta

fundamental para desarrollar las habilidades que deberán apoyar los procesos educativos, es un medio para construir el conocimiento y la comprensión. Por ello, el propósito de la educación es:

(...) conseguir que los estudiantes desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse, “formas con palabras” que les permitirán pasar a ser miembros activos de comunidades más amplias de *discurso educado* (Mercer, 1997, p. 93).

De este modo, el papel del maestro se percibe como el del individuo que aporta los marcos de referencia a través de los que los alumnos construirán su conocimiento.

Es de esperarse que los profesores ayuden a los estudiantes a desarrollar formas de conversación, escritura y pensamiento que les permitan hacer viajes intelectuales más amplios, comprendiendo a otros miembros de comunidades de discurso educativo más amplias y a la vez siendo comprendidos por ellas: pero los profesores tienen que empezar desde donde están los estudiantes para utilizar lo que ya saben, y ayudarles a ir de un lado a otro del puente que lleva del “discurso cotidiano” al “discurso educado” (Mercer, 1997, p. 97).

Desde esta perspectiva, el conocimiento es una construcción social y el que se construye en el aula posee cierto contenido y, por supuesto, un contexto que impacta sobre esta construcción. Por ello, el estudio de la significación de este discurso es muy importante. A su vez, esto explica que no pueda haber una forma de interacción prescriptiva entre maestro y alumnos. Cada grupo cuenta con sus propias características, y aquí se hace referencia no únicamente a los alumnos y maestros, sino a sus formas de interacción, los diversos tipos de aprendizajes que se quieran desarrollar, las experiencias pasadas y los escenarios en donde se lleva a cabo el proceso.

El modelo educativo que se presenta está basado en la concepción de aprendizaje significativo de Coll (1993). Para este autor el aprendizaje significativo es construir un significado propio y personal de un objeto de conocimiento que objetivamente existe, a

través de la conexión de los aprendizajes nuevos con los previos de la estructura cognoscitiva.

Así, se define, por un lado, que el aprendizaje significativo se presenta como un proceso activo en donde el alumno reconstruye la realidad de acuerdo a su estructura cognoscitiva; y por el otro, se hace referencia a la importancia que tienen los procesos interactivos en el aprendizaje. Los alumnos se retroalimentan de los planteamientos de otros y pueden llegar a la zona de desarrollo próximo: distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede lograr con la ayuda de un experto (Vygotsky, 1979).

En este sentido Vygotsky³⁴ planteaba que el lenguaje tiene una fuerte influencia sobre la estructura del pensamiento, es, como ya se afirmó, una forma de pensamiento individual y social. A su vez, enfatiza el hecho de que el desarrollo cognitivo es un proceso social y comunicativo.

Para Vygotsky el apoyo que un individuo puede darle a otro en los procesos educativos es relevante, tiene muchas posibilidades de aprender la persona a la que se le proporciona una ayuda cognitiva adecuada. De esta forma, Vygotsky veía el aprendizaje determinado por las propias características y circunstancias del individuo y por el apoyo que los maestros dan durante el proceso.

Concretamente, la concepción de Vygotsky sobre el lenguaje es como una herramienta indispensable para el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el individuo, por ello las conversaciones de los alumnos y maestros apoyan al desarrollo intelectual.

³⁴ Bruner también trabaja con el vínculo del lenguaje y los procesos educativos.

Afirma que “la instrucción sólo es buena cuando procede hacia el desarrollo” y que la ayuda de un profesor permite a los alumnos alcanzar niveles de comprensión que nunca alcanzarán solos. Esto implica que una actividad que un alumno puede hacer sin ninguna ayuda no está ampliando sus capacidades intelectuales (Vygotsky, citado por Mercer, 1997, pp. 84- 85)³⁵.

De esta forma, se podrá observar por qué se han tomado las ideas de Vygotsky, quien apoya la construcción del conocimiento mediante la colaboración. El problema con Vygotsky es que si bien nos da las bases para entender la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento, no explica cómo hacerle para aprovechar esta magnífica herramienta que es el lenguaje.

Entonces, los educadores debemos buscar nuestros propios caminos para incorporar al lenguaje como una herramienta didáctica fundamental en la currícula. Por ello, en el presente trabajo, se pretende aprovechar esta concepción para reflexionar sobre cómo se construye el conocimiento en el aula, a partir de material cinematográfico, el conocimiento guiado del maestro y las interacciones entre los alumnos.

También resultan útiles para entender el modelo educativo que guía el curso de Estudios de recepción cinematográfica, los planteamientos de Bruner, quien crea el concepto de andamiaje:

La esencia del concepto de andamiaje, tal y como Bruner lo utilizaba, es la de intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso de un alumno que está activamente implicado en una tarea específica, pero que no es muy capaz de realizar la tarea solo. Cualquier otro tipo de ayuda que proporcionen los profesores se describe mejor con la palabra “ayuda” (Mercer, 1997, p. 87).

³⁵ En este sentido la idea de Piaget es diferente, ya que él afirma que “Cada vez que alguien le enseña prematuramente a un niño algo que él podría haber descubierto por sí mismo, se evita que el niño lo invente y en consecuencia que lo comprenda completamente.” (Mercer, 1997, p. 85).

De acuerdo con este planteamiento, a través de las conversaciones los alumnos construyen su conocimiento. A partir de las conversaciones se pueden acumular ideas nuevas a las que uno ya traía, o combinarlas entre sí, o confrontar diversos puntos de vista.

Seguidores de Piaget como Willem Doise, Anne-Nelly Perret-Clermont y Gabriel Mugny han utilizado el concepto de conflicto sociocognitivo para entender cómo se puede cambiar la comprensión del niño al interactuar con otro niño que tiene una comprensión bastante distinta de los hechos. La idea básica consiste en que cuando dos visiones distintas del mundo entran en contacto, y el conflicto subsecuente se tiene que resolver para solucionar un problema, probablemente esto estimule algún tipo de “reestructuración cognitiva” –algún tipo de aprendizaje y de mejor comprensión- (Mercer, 1997, p. 100).

En este sentido, en la presente investigación se hace imprescindible trabajar con cinematografías extranjeras, en donde se guíe la construcción del conocimiento hacia la reflexión de otras formas de vida. Diversas concepciones del mundo nos confrontarán con la percepción que tenemos de nuestra “realidad”, ya que nos ayudarán a establecer una distancia a lo que somos para entender lo que somos.

Sin embargo, no porque en este momento estemos aludiendo a un curso en concreto, debe dejarse a un lado la consideración de que la educación es un proceso, en donde experiencias pasadas proporcionan un punto de partida a las actuales, y que éstas a su vez apoyarán a las que vienen.

Para describir el modelo educativo del curso Estudios de recepción cinematográfica, se utilizará también el trabajo de Boyers (1991), en donde se determinan 4 fases primordiales que deberán ser plenamente reconocidas y colocadas en el mismo plano de importancia en los procesos educativos:

1. Descubrir
2. Integrar, interpretar, construir enlaces, dar luz nueva sobre la investigación original.

3. Aplicar el conocimiento a los problemas importantes.
4. Estimular el aprendizaje activo, incitar a los estudiantes a ser pensadores críticos y creativos, dotados de la capacidad de aprender permanentemente.

Cada una de estas fases se irá desarrollando, de manera que se pueda trabajar incorporándole las concepciones de otros autores y las propias, surgidas de la experiencia personal. Asimismo, se menciona que a esta estructura se le agrega una fase para complementar el modelo, ella es la que corresponde a la quinta concepción y se ha nombrado “conocer, ser y saber hacer” (De la Torre, 1996).

3.2.1.1 Descubrir³⁶

Aquí se hace referencia a la investigación como fuente de fomento para el desarrollo de la creatividad, reflexividad y procesos de observación (conocimiento de la realidad).

Se vislumbra la necesidad de conducir a los alumnos para que desarrollen una actitud permanente de observar la realidad circundante, de intentar comprenderla, recrearla, reportarla y generar nuevas formas de aproximarse a ella. De esta manera los alumnos, en el aula y fuera de ella, se verán en posibilidad de crear información y no tan sólo de reproducirla. Es decir, esta propuesta debe lograr que los alumnos sean investigadores de la propia realidad que están viviendo (proceso de recepción) y de esta forma, se vean en

³⁶ En sentido estricto, esta perspectiva sugiere que sea el alumno quien elija las cintas que serán proyectadas y analizadas. Sin embargo, en este curso fue el maestro quien se encargó de esta elección, ya que se piensa que los conceptos que se abordan en el curso necesitan contextualizarse con determinadas películas, que por su contenido o forma, sean significativas para aprender esos conceptos.

posibilidad de aplicar el conocimiento a problemas sociales específicos. Esto, nos ayuda a atenuar la distancia entre la ciencia y los conocimientos que se transmiten en el aula y a vincular conocimientos escolares con la realidad social.

3.2.1.2 Integrar, interpretar, construir enlaces

Los alumnos están interpretando lo que el profesor dice mediante lo que ellos ya saben: no tienen otro medio de interpretación (Barnes, 1976, p. 21).

Se percibe la enseñanza - aprendizaje como un proceso comunicativo en donde se comparten los significados. Así, este proceso, como lo refiere Bruner (citado por Pérez Gómez, 1992, p. 71), está influido por la cultura:

(...) los intercambios entre las personas y el mundo de su entorno, así como entre ellos mismos se encuentran mediados por determinaciones culturales. (...) tales determinaciones culturales son representaciones y comportamientos producidos y contruidos socialmente en un espacio y un tiempo concreto, apoyándose en elaboraciones y adquisiciones anteriores.

Los alumnos en el aula interpretan lo que escuchan de profesores y compañeros mediante su propio contexto, es decir, a través de lo que ya traen con ellos. El alumno genera conocimiento y el aprendizaje se construye a través de su colaboración y reflexión personal (aprendizaje colaborativo).

En este aspecto, como ya se mencionó, el uso que se le da a las tecnologías audiovisuales (cine/ video), es el de herramientas que ayudan a que este proceso se produzca. En concreto, en la propia práctica docente se trabaja con material

cinematográfico que servirá al alumno como punto de partida en esta reconstrucción de significados.

La incorporación de la cinematografía a la educación ayuda a generar nuevas formas de interacción en el aula, rompiendo la rigidez de la enseñanza tradicional y apoyando el aprendizaje colaborativo; produce, asimismo, el espacio para que profesores y alumnos se conviertan en investigadores de los mensajes, realicen reflexiones críticas y las compartan.

Sin embargo, las tecnologías por sí mismas no producen esta transformación en los procesos educativos. Es la planeación de los procesos educativos la que debe orientar una didáctica de construcción de conocimiento.

Si la comunicación se entiende como transmisión de información, aunque los modelos bancarios sean innovados tecnológicamente seguirán prefigurando una práctica vertical eventualmente retroalimentada. Pero si se conceptualizan como producción común de sentido, el papel de la tecnología se integra a toda una ecología educativa -sistema de interrelaciones en que los sujetos participan activamente en la consecución de los objetivos del proyecto de formación-, constituyendo el proceso con su acción y compartiendo elementos de referencia, modelos de producción de aprendizaje y productos concretos apropiados (Fuentes, 1991, p. 102).

Específicamente, en el curso de Estudios de recepción cinematográfica, las tecnologías han ayudado a apoyar a una didáctica constructivista, puesto que se trabaja con proyecciones de cine, mediante las cuales los alumnos deberán construir su visión del mundo y cuestionarse lo que se les presenta. En el aula se comparten las diferentes interpretaciones que el material generó en cada uno de los alumnos, o sea, las formas como cada uno se relacionó con el material que vio en pantalla.

La simulación no cancela la realidad, la exhibe en nuestra relación con ella: muestra las posibles relaciones con el objeto, y no el objeto. Así abre el espacio a la interacción, es decir, a la explicación de las diversas relaciones con el mundo, haciendo de éstas, y no de un mundo supuesto dado, el verdadero "objeto" de la comunicación (Bettetini, 1995, p. 277).

Debe quedar muy claro que existen ciertas estrategias bien definidas para incorporar los mensajes de las cintas al aprendizaje de los alumnos y que se deben de cuidar los siguientes aspectos:

- Evaluar el contenido de los medios audiovisuales para determinar cuál puede ser valioso para una actividad específica.
- Que los mensajes seleccionados sean significativos para los alumnos.
- Que el material por sí mismo incite al debate.
- Cuidar que los contenidos y sobre todo las habilidades de pensamiento, actitudes y valores que se pretendan fomentar, vayan de acuerdo al medio tecnológico elegido. Por ejemplo, por sus características estéticas y de contenido, el cine, dentro de los medios audiovisuales, es el más idóneo para transmitir y fomentar los valores culturales y para desarrollar valores estéticos y la reflexividad.
- Utilizar los mensajes de la cinematografía para reforzar el aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje.
- Que los contenidos y formas de los mensajes sean abordados siempre reflexivamente.
- Que sirvan para establecer transferencias con la realidad social y personal del alumno.
- Que se utilicen para que el estudiante asuma una postura personal crítica y fundamentada.
- Que se aborden desde una perspectiva interdisciplinaria, esto es, desde cada área de la enseñanza habría que aproximarse a algunas de las dimensiones del medio. Desde el área artística, por ejemplo, puede atenderse la dimensión expresiva y desde la social y cultural se comprenderá la realidad del producto cultural y la propia realidad cotidiana.
- Que se consideren para desarrollar los ámbitos cognitivo, procedimental, afectivo y actitudinal.

3.2.1.3 Aplicar el conocimiento a los problemas importantes

La enseñanza debe ser participativa, en el sentido de que debe salir del marco jerárquico que es el de la escuela para fundarse en un consenso y ampliarse de modo que englobe lo que suele llamarse “el aprendizaje societario” (Adiseshiah, 1990, p.49).

Esta fase del modelo tiene dos consideraciones; primero, se plantea que el diseño de actividades de aprendizaje deberá estar cercano al contexto del alumno. Es decir, las temáticas de las películas, la orientación de los conceptos abordados, así como las propias actividades dentro y fuera del aula deben ser significativas para el alumno, de tal manera que se facilite la incorporación a sus estructuras cognitivas previas. Por ello, deberán fortalecerse las habilidades que integren el aprendizaje conceptual con la experiencia cotidiana y/o cercana.

La segunda consideración es abrir la escuela al ámbito social a través de las actividades culturales y su difusión, por medio de proyectos que puedan adaptar conceptos o teorías aprendidas en la escuela a solucionar problemáticas sociales concretas. Específicamente para el curso, se ha diseñado una estrategia de difusión de los proyectos de análisis de recepción, en donde los alumnos en una sesión puedan compartir con otros alumnos y maestros, sus experiencias en el análisis de recepción cinematográfica. Esto está pensado en un formato diferente al de las conferencias; se pretende compartir experiencias y no sólo transmitir las.

3.2.1.4 Estimular el aprendizaje activo

Estimular el aprendizaje activo, no pasivo, e incitar a los estudiantes a ser pensadores críticos y creativos, dotados de la capacidad para seguir aprendiendo después de su paso por la universidad (Boyers, 1991, p.39).

Dada la importancia que en las sociedades contemporáneas tienen los procesos permanentes de aprendizaje e investigación, tanto para los alumnos como para el desarrollo de una nación, como base del modelo está la concepción de reconocer el papel activo de los alumnos en su aprendizaje.

Para lograr el aprendizaje activo se trabaja con algunas estrategias que:

- Favorezcan el desarrollo de personas que sean capaces de pensar, de tomar decisiones, de ser críticos ante el gran caudal de información al que tienen acceso y de ser parte activa en la construcción de ella (constructivismo).
- Consideren el aprendizaje colaborativo como una de las estrategias que deben guiar al curso, ya que se ayuda a los alumnos a construir su propio conocimiento, a compartir ideas, a confrontarlas y a debatirlas.
- Se centren en un aprendizaje de procesos ya que se plantea la necesidad de fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento. El alumno observa, reflexiona, establece relaciones significativas, cuestiona o asume los valores y situaciones, genera su propia posición, la comparte y la enriquece con la de los demás. Esto no necesariamente sigue este orden; como proceso que es, todas las partes en los diferentes momentos se van implicando mutuamente.

- Contemplan la necesidad de un aprendizaje de actitudes y valores. En cuanto al primero, al concebir como parte fundamental la participación de los alumnos en clase se está facilitando la curiosidad, el interés, el respeto a los demás, el desarrollo del concepto de sí mismo. A su vez, por el tipo de temática que se aborda, se tiene la oportunidad de trabajar con valores, reflexionar sobre ellos y compartir las posiciones que cada uno de los alumnos asume.

Para lo anterior, en el aula se realizan actividades de: exposición (para presentar tanto conceptos previos como nuevos), práctica guiada (a través de comentarios en la exhibición de las películas o previo a ellas, en donde se señalan los elementos fundamentales a partir de los cuales el alumno deberá establecer relaciones y así reflexionar) y sobre todo, la práctica independiente por la que los alumnos construyen el conocimiento (por medio de los debates en clase).

En síntesis, lo que se está pretendiendo desarrollar son habilidades de asimilación de la información, analíticas, de comunicación y sociales.

3.2.1.5 Conocer, saber hacer y ser

Además de las consideraciones anteriores, basadas en los planteamientos de Boyers, se incorpora al modelo la concepción de que el aprendizaje no tan sólo debe enfocarse a los conocimientos y sus procesos de pensamiento, sino que también deberá orientarse a desarrollar actitudes y valores.

De esta manera, el modelo que aquí se presenta enfatiza la integración de un aprendizaje cognitivo, uno afectivo y uno conductual (Lederman, 1992). A continuación, a través de un cuadro, se explicarán los tipos de aprendizaje que se pretenden desarrollar en el curso:

Aprendizaje procedimental	Aprendizaje afectivo	Aprendizaje actitudinal
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la habilidad de aprender a aprender. - Estimular el pensamiento crítico y creativo. - Desarrollar la expresión oral y escrita. - Capacitar para observar e interpretar la realidad a través de las películas. - Capacitar para reflexionar sobre la propia realidad personal y social. - Comprender el proceso de comunicación intercultural, analizando la cultura de diversos países. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la habilidad de respetar las diversas culturas y asumir el proceso de mantenimiento de la identidad personal. - Concientizar al alumno sobre la importancia de que él mismo sea constructor de su propio conocimiento y que entienda su papel activo al colaborar en el desarrollo del curso. - Enseñar a respetar y valorar las opiniones de todos los miembros del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar valores culturales, educativos y sociales. - Relacionarse interpersonal e interculturalmente.

Tabla ix. Aprendizaje procedimental, afectivo y actitudinal en el curso Estudios de recepción

Básicamente, lo que se puede observar en este cuadro es que la didáctica enfatiza la integración del aprendizaje cognitivo, afectivo y actitudinal. El aprendizaje conceptual no aparece, aunque se considera también importante, sobre todo como punto de partida para apoyar a los otros tipos de aprendizaje. El no haberlo integrado en este cuadro tiene que

ver con el hecho de que se piensa que a través del temario de la materia se obtiene esta información. Este temario aparece en los anexos para su consulta.

Por su parte, Saturnino de la Torre (1996, p. 74) propone que la educación debe desarrollar alumnos creadores de cultura y no reproductores de la misma. Según este autor, el profesor tiene el papel de crear actitudes abiertas, flexibles, críticas, autoevaluadoras y transformadoras, para de esta forma transmitir un modo de ser y hacer creativos. Además hace referencia a trabajar con los diversos ámbitos que conforman a la persona: conocimiento (saber), sentimiento (ser) y acción (saber hacer).

Si estos planteamientos los tratamos de vincular al cuadro de la didáctica del curso, estaríamos hablando de que el saber corresponde al aprendizaje conceptual, el ser al aprendizaje afectivo y el saber hacer al aprendizaje procedimental y actitudinal.

En síntesis, en el modelo presentado se considera relevante el desarrollar las capacidades de observación, de construcción del conocimiento, de vincular la teoría a la práctica, de estimular el pensamiento crítico y creativo, de desarrollar la expresión oral y escrita, de utilizar los medios y lenguajes para crear estrategias de comunicación que puedan tener una orientación social, de aprender a respetar e integrar los planteamientos de los demás sin perder nuestra identidad, de desarrollar valores culturales, educativos y sociales, actitudes y criterios éticos, y de relacionarse interpersonalmente.

4. ANÁLISIS DE LAS CONVERSACIONES EN EL AULA

El investigador es un creador altamente reflexivo, un observador que nunca pierde detalle de lo que le sucede en su interior y de lo que acontece en su exterior (Galindo, 1998, p. 11).

El enfoque constructivista ha sido pertinente para contextualizar el presente estudio, lo ha apoyado en la parte que se relaciona con la construcción del conocimiento en el aula. También es esta sección será un buen apoyo, porque proporciona elementos para comprender la relación que se establece entre el sujeto que observa y el mundo observado, es decir, la correspondencia entre el investigador y los sujetos de estudio, que es la que interesa desarrollar aquí. A su vez, da la posibilidad de entender la relación entre los jóvenes y las percepciones que elaboran sobre su mundo, parte fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento en el aula.

Como se sabe, la ciencia clásica se había propuesto como misión investigar al mundo en su realidad objetiva, independientemente de lo humano. Eso significaba nada más ni nada menos que, para llegar a ese mundo sin sujeto, debía ser alejada de ese mundo toda contaminación subjetiva, por lo tanto también el observador. Sin embargo, desde comienzos de nuestro siglo, se multiplicaron las dudas sobre la posibilidad de realización de ese propósito. Se comenzaba a comprender que ese universo del que se había expulsado todo lo subjetivo, precisamente por esa razón dejaba de ser observable (Watzlawick, 1998, p. 11).

Maturana coincide con el planteamiento de Watzlawick ya que concibe que el papel del científico es el de explicar lo que se observa, tomando en cuenta que como observadores somos seres humanos.

Maturana afirma que, como individuos, existimos en el lenguaje, ya que constitutivamente no podemos existir fuera de él. Únicamente generamos experiencias en el lenguaje y gracias a ello, o precisamente por esto, cualquier cosa que produzcamos en el lenguaje, se convierte en parte de nuestra existencia como seres humanos. Bajo esta concepción:

(...) el hecho de que por existir en el lenguaje nuestro ámbito experiencial debería ser un dominio de clausura del que no salimos y no podemos salir, aparece como una limitación sólo si pensamos que deberíamos ser capaces de referirnos a una realidad independiente (Maturana, 1998, p. 187).

De esta manera, lo que se apoya es la idea de que una investigación se construye a partir del lenguaje, que existe gracias a él, que acciona sobre la vida de los sujetos y que necesita de él para difundirse. Desde esta perspectiva se justifica que el presente estudio se ubique en el análisis del discurso que los jóvenes universitarios de la clase de Estudios de recepción generan a partir de ciertas distinciones que se establecen en el aula apoyados en un modelo educativo concreto, en los comentarios del docente, en las interacciones con el maestro y entre el mismo grupo.

Lo más importante es que también por medio del lenguaje es como se impactará y mediante el cual se transformará la dinámica de clase en aras de encontrar una forma más adecuada para construir el conocimiento, y por supuesto, todo este proceso enmarcado en una cultura que determina las formas y los contenidos de comunicación.

Cabe resaltar la especificidad del estudio, en donde el investigador es el propio docente que reflexiona y acciona sobre su práctica. De esta manera se afirma que la ciencia se ve también influida por la emocionalidad del investigador. Lo que estudiamos no se halla fuera de nosotros en un mundo independiente :

Nuestras emociones no entran en la convalidación de nuestras explicaciones científicas, pero lo que explicamos surge a través de nuestra emotividad como un interés que no queremos ignorar, y explicamos lo que queremos explicar, y lo explicamos científicamente porque nos gusta explicar de esa manera. Así la ciencia como ámbito cognitivo existe y crece como tal expresando siempre los intereses, deseos, ambiciones, aspiraciones y fantasías de los científicos, sin tener en cuenta sus pretensiones de objetividad e independencia emocional (Maturana, 1998, p. 180).

Por otro lado, en este momento deberá quedar muy claro que para el entendimiento de lo observado, el observador debe tender a ver la circularidad en los diversos elementos que se entrecruzan. No es que A determine a B, las relaciones se deben de comprender concibiendo que son reticulares y cambiantes. Se conceptualiza esta relación de una forma muy compleja y se está consciente de que no se podrá abordar en este estudio esta complejidad.

Para seguir comprendiendo la relación que se ha pretendido llevar a cabo en el presente estudio entre el investigador y los sujetos de estudio se abordará un planteamiento de Geertz, quien define la relación del etnógrafo con sus sujetos de estudio a través de la distinción entre una experiencia próxima y una distante.

Poco más o menos, un concepto de experiencia próxima es aquel que alguien – un paciente, un sujeto cualquiera o en nuestro caso un informante- puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan, imaginan, etcétera, y que podría comprender con rapidez en el caso de que fuera aplicado de forma similar por otras personas. Un concepto de experiencia distante es, en cambio, aquel que los especialistas de un género u otro –un analista, un experimentalista, un etnógrafo, incluso un sacerdote o un ideólogo– emplean para impulsar sus propósitos científicos, filosóficos o prácticos (Geertz, 1994, p. 75).

Este estudio intenta recuperar ambas experiencias. Por una parte, la experiencia próxima se ve en las observaciones, interpretaciones y reflexiones que hace el docente-investigador al tratar de comprender su práctica y accionar sobre ella; y de otra, una

experiencia distante se encuentra en el hecho de que se trabaja analizando el discurso de los alumnos, que nos transmiten sus percepciones y experiencias.

Sin embargo, aquí habría que tomar en cuenta que el investigador no percibe lo que sus informantes perciben, no puede estar dentro de sus cabezas. Capta lo que cree que ellos perciben. Nuevamente, esta consideración apoya la idea de que no es posible escapar a la subjetividad del investigador.

En síntesis, la investigación que se desarrolla aquí se presenta como una oportunidad de entender para transformar aquello que se investiga, siempre en beneficio de los propios sujetos de investigación y, sobre todo, se es consciente de que:

La verdad no existe, sólo existe la percepción y sus juegos cognitivos; la objetividad es sólo un momento de la reflexividad que es un movimiento constante de la observación, en el mundo social los objetos de observación no son mudos, también reflexionan y hablan, el dominio de la ciencia positiva se transforma en la interacción democrática de la comunicación (Orozco, 1998, p. 21).

4.1 Eje metodológico

Para ubicar el eje metodológico que articula el presente estudio se revisarán en primera instancia los paradigmas de producción de conocimiento que propone Orozco(1997, p. 7):

Positivista	Predicción	Verificación cuantitativa
Realista	Explicación	Verificación cuantitativa
Hermenéutico	Interpretación	Comprensión ³⁷ cualitativa
Interaccionista	Asociación	Comprensión cualitativa

Tabla x. Paradigmas de producción de conocimiento según Orozco (1997)

Como se puede observar en la tabla, el paradigma positivista tiene interés en el conocimiento verificable y medible. “El paradigma positivista se caracteriza por el alto interés en la verificación del conocimiento, sobre todo a través de componer predicciones” (Orozco, 1997, p. 30). La crítica que recibe este paradigma es el hecho de no tomar en cuenta el contexto, de aislar el acontecimiento de su realidad para estudiarse.

En cuanto al paradigma realista Orozco (1997, p. 32) afirma que:

El paradigma realista es, en cierta forma, una variante del positivismo, pero tiene su propio status: aquí no es tan importante la predicción, pues se asume que no es lo mismo que la explicación. Lo que importa para avanzar en la generación de conocimiento es llegar a las causas, llegar a las explicaciones últimas, entendiendo que las explicaciones son diferentes a las predicciones.

El paradigma hermenéutico se caracteriza por poner el énfasis en la interpretación, aquí se podría hablar de la interpretación que los propios sujetos tienen sobre su mundo o de la interpretación del investigador al tratar de entender a sus sujetos de estudio “(...) no

³⁷ “(...) la comprensión no es sólo una comprensión afectiva, arbitraria, que responde únicamente a elementos subjetivos ocultos del investigador o del científico que trabaja con ellos, sino que es una comprensión que se consigue a través de una estrategia, de una metodología y que puede ser transparente en este proceso de prosecución” (Orozco, 1997, 45). Es decir lo que propone Orozco es que a través de la metodología y de compartirla, se llega a un consenso en la comprensión.

interesa llegar a un conocimiento objetivo, sino llegar a un conocimiento consensuado” (Orozco, 1997, p. 32).

La crítica que se le hace al paradigma hermenéutico es que la interpretación puede estar alejada de lo que está sucediendo; sin embargo, cabe recordar que el paradigma hermenéutico implica una lógica muy distinta al positivista, que tiene mucho que ver con los planteamientos de Maturana al inicio del capítulo, en donde no interesa tanto el encontrar un conocimiento objetivo, sino tratar de entender lo que sucede, a partir de la interpretación.

En cuanto al paradigma interaccionista “(...) busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte o suceda de determinada manera” (Orozco, 1997, p. 34). Como se observa, el conocimiento objetivo no es lo relevante para este paradigma que busca, como ya se dijo, establecer conexiones significativas. Lo importante es que el investigador construya con su trabajo nuevos enlaces y de esta manera produzca un conocimiento diferente.

Cada uno de los paradigmas genera un tipo de conocimiento y por ende, no se pretende juzgar cuál es el mejor. El investigador deberá analizar cuál de ellos le funciona para generar el tipo de conocimiento que le interesa. Se piensa que este trabajo se apega más al paradigma interaccionista, ya que lo que se pretende es generar nuevos enlaces, a partir del análisis de la información, que nos aporten elementos para comprender el proceso de recepción; aunque, sin duda, también se pueden encontrar interpretaciones, pero ellas surgen, más que nada, para generar estos nuevos enlaces.

Una vez definidos los 4 paradigmas de generación de conocimiento se exponen las características de los dos tipos de investigación: la cualitativa y la cuantitativa. La siguiente información pertenece a McMillan (1996, p. 11):

	Cuantitativa	Cualitativa
Frases asociadas con el enfoque	Positivista Experimental Datos duros Estadístico	Natural Investigación de campo Etnografía Fenomenológico Antropológico Ecológico Estudios de caso
Conceptos clave	Variable controlada Confiable Válido Repetición Estadísticamente relevante Hipótesis	Significado Entendimiento Construcción social Contexto Situación
Disciplinas	Agricultura Psicología Ciencias políticas Economía Ciencias básicas	Antropología Historia Sociología
Metas	Probar teorías Mostrar relaciones Predecir Descripciones estadísticas	Teoría fundada Desarrollo del entendimiento Descripción de múltiples realidades Capturar el comportamiento en situaciones naturales
Diseño	Estructurado Predeterminado Formal Específico	Envolvente Flexible General
Datos	Cuantitativos Medidas Números Estadística	Descripciones verbales Notas de campo Observaciones Documentos
Técnicas o métodos	Experimentos Cuasi-experimentos Observaciones estructuradas Entrevistas estructuradas Encuesta	Observación Observación participante Entrevistas en profundidad Revisión de documentos y artefactos
Papel del investigador	Distante Corto plazo Imparcial No involucrado	Cercano Largo plazo Involucrado Empático Confiable Intenso
Análisis de los datos	Deductivo	Inductivo

	Estadístico	Ongoing ³⁸ Temas y conceptos
--	-------------	--

Tabla xi. Características de la investigación cuantitativa y cualitativa según McMillan (1996)

Para complementar esta información, a continuación se presentan algunas ideas de Orozco (1997) sobre la investigación cuantitativa y la cualitativa y se elabora una tabla para seguir con la misma dinámica en la presentación de esta información.

Cuantitativa	Cualitativa
Repetición y cuantificación de elementos	Ve lo distinto y propio de cada elemento que se está conociendo ³⁹
Ve la generalidad	Ve en profundidad
Objetividad	Interpretación
Neutralidad	Involucramiento ⁴⁰
Hipótesis	Preguntas o premisas ⁴¹
VARIABLES	Categorías
Medir	Describir ⁴²
Resultados	Procesos y resultados
Técnicas precisas	Creatividad metodológica
Estudio de macroprocesos	Estudio de microprocesos ⁴³

³⁸ No encuentro en español una palabra que pudiera definir "ongoing". me parece que el término hace referencia a que el análisis de los datos se va construyendo en un proceso en donde lo empírico se comprende poco a poco, se va enlazando con observaciones, interpretaciones, conceptos, temas, categorías, en un proceso que va de un lado a otro.

³⁹ A la perspectiva cualitativa le interesa ver la regularidad con que se producen los eventos; la cualitativa centra su interés en lo que los distingue.

⁴⁰ "El involucramiento no es entendido sólo en términos de presencia del investigador, sino que también tiene que ver con la interacción de la información que ha recabado y los propios objetivos de la investigación; es decir, con qué profundidad se va a trabajar la información obtenida" (Orozco, 1997, p. 85).

⁴¹ Bogdan y Taylor (1996, p. 20) comentan que: "Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formuladas". En este sentido Orozco habla de principios ordenadores de búsqueda que irán variando y adaptándose a lo largo del desarrollo de la investigación (1997, p. 76).

⁴² La perspectiva cuantitativa generalmente presenta mediciones cuantificables de aquellos eventos y regularidades que existen; y la perspectiva cualitativa nos da interpretaciones a través de descripciones (Orozco, 1997, p. 78).

Estadística	Teoría fundada
Busca verificar	Busca entender ⁴⁴
Cierra	Abre
Aborda eventos	Aborda objetos
Racionalidad instrumental	Racionalidad sustantiva ⁴⁵
	Teoría fundada

Tabla xii. Características de la investigación cuantitativa y cualitativa según Orozco (1997)

Como se puede observar para la perspectiva cualitativa es de gran importancia entender a los sujetos de estudio a través de la propia actividad del sujeto que investiga, a partir de sus interpretaciones le da sentido a lo que está estudiando. En este enfoque se relacionan los elementos que aparentemente no tienen nada en común, o que al menos, no se había visto que sus relaciones podían ser significativas. De estas relaciones es que se va generando el conocimiento.

Por ello, algo que no debe perder de vista el investigador cualitativo es la pertinencia de describir en su trabajo: cómo fue construyendo su objeto, cómo se llevó a cabo el proceso de recopilación, sistematización, análisis e interpretación de la información (Orozco, 1997; McMillan, 1996), y no tan sólo eso, también es imprescindible que describa sus intereses y objetivos; es decir, datos que le den la posibilidad al lector de entender desde dónde se está mirando esa situación.

⁴³ El interés de la investigación cualitativa se centra en la comprensión de procesos microsociales (grupo de personas, familias, auditorio de algún evento, entre otros). Es decir el conocimiento se construye a partir de unos cuantos sujetos y no a partir de muestras que representan el universo.

⁴⁴ “ (...) la perspectiva cualitativa busca hacer sentido de aquello que está investigando, para llegar a una interpretación. A veces es preciso hacer un cierto tipo de verificación. No está peleada la verificación con la interpretación: la distinción pasa por saber que lo que le preocupa a la perspectiva cualitativa es interpretar, y no verificar únicamente” (Orozco, 1997, p. 72).

⁴⁵ Según Orozco (1997, p. 82) la perspectiva cualitativa se asocia con la racionalidad sustantiva porque “ (...) trata de llegar a la profundidad de interrelacionar, integrar y asociar distintos elementos para arribar a conclusiones lo más integrales posibles”. A diferencia, la racionalidad instrumental se vincula con lo cuantitativo en donde surgen técnicas para recolectar la información.

La presente investigación se articula sobre la perspectiva cualitativa, ya que se quiere responder a la pregunta de cómo se construye el conocimiento en el aula. Lo que se desea conocer no es cuántos alumnos son receptores críticos y activos de las cintas que ven en el aula, sino cómo es el proceso mediante el cual construyen el significado. El estudio se centra en las perspectivas de los sujetos de estudio, es decir, se trata de reconstruir la realidad como la ven los propios alumnos.

Como ya se mencionó, este estudio se trabaja por medio de la perspectiva de los estudios de recepción, puesto que lo que interesa estudiar es la forma como los alumnos se relacionan con el mensaje.

Así pues, los análisis de recepción desarrollan lo que puede considerarse como un estudio de los públicos y de los contenidos (un análisis de los contenidos por parte del público) a partir de datos a la vez cualitativos y empíricos. (...) Su objetivo inmediato es aprender el proceso de recepción, antes de ver cómo éste afecta los usos y los efectos de los contenidos mediáticos (Jensen y Rosegren, 1997, p. 343).

En otras palabras, lo que interesa es, sobre todo, comprender qué relación establece el público con el discurso de los medios, con la estructura de los contenidos y el mensaje. Aunque cabe señalar que los estudios culturales también tienen una gran influencia en la presente investigación, sobre todo en algunos de sus planteamientos; si tomamos en cuenta que a estos estudios les interesa combinar un enfoque centrado en el texto con una concepción sociosistémica de la recepción (Jensen y Rosegren, 1997, p. 347), y que la presente investigación sólo considera en cuenta algunos aspectos del contexto social, pero no como eje articulador del estudio, se entiende por qué se está más cerca de los estudios de recepción.

4.2 Diseño de la investigación

El diseño se ubicó dentro de un paradigma de investigación que se interesa por conocer la mirada (alumnos) que mira a las miradas (películas). Miradas diversas, en contextos variados, en complejas interrelaciones en donde se construye la existencia.

Investigar no es solamente conocer desde cierta perspectiva, también es hacer en el sentido de las posibilidades que abre el proceso de observación reflexiva que tanto el investigador como los otros actores sociales promueven en su acción creadora (Orozco, 1994, p. 12).

El estudio no formuló ninguna hipótesis, únicamente se fue vertebrando a partir de algunas preguntas, que se fueron re-orientando a medida que se desarrollaba la investigación y se tenía un mayor acercamiento a la situación estudiada. Las preguntas que guían el estudio surgen de una general que es: ¿Cómo construyen un grupo de jóvenes el conocimiento en el aula en una clase que tiene que ver con el estudio de la recepción de películas del circuito internacional? Las preguntas particulares son:

- a. ¿Cómo se da el proceso en los alumnos cuando construyen un mensaje, al reabrirlo, al combinar elementos, al transferirlo a la vida cotidiana y social? ¿Cómo asocian su vida a los contenidos de la cinta? ¿Cómo perciben los papeles que juegan los personajes y los valores que plantea la película? (lectura real)
- b. ¿Se acepta o se rechaza lo que plantean los productores y directores? (lectura ideológica)
- c. ¿Cómo se comprende la construcción de la obra? ¿Se acepta o se rechaza el producto artístico? (lectura estética)
- d. ¿Cuáles son los elementos que están mediando el proceso de recepción?
- e. ¿Cómo se presentan los diferentes tipos de aprendizajes? (nociones, destrezas, creencias y sentimientos)

- f. ¿Cómo se dan los procesos de comunicación en el aula? (conversación: exploratoria, acumulativa y de discusión)

El diseño de investigación es emergente. El primer acercamiento que se tuvo con los alumnos se sabía muy poco acerca de ellos. A medida que se fueron conociendo se fue entendiendo qué se requería para comprender el fenómeno; por ello, las técnicas de recolección de datos, la forma de elaborar el análisis, los temas y los conceptos, se fueron re-pensando a lo largo de todo el proceso de investigación.

Los investigadores cualitativos empiezan con una idea general del propósito del estudio para permitir cambios cuando los datos se van recolectando (diseño emergente). Hay una relación interactiva entre el problema y los datos, cada uno influyendo al otro (Mc Millan, 1996, p. 242).

Si bien este proceso se plantea de esta forma, también habría que mencionar que se utilizaron recursos para manejar esta subjetividad. Uno de ellos fue el hecho de que lo que se analiza son las conversaciones de todos los que participamos en esta experiencia educativa, tomando en consideración que el análisis debe surgir de lo que se construyó en el discurso colectivo y no sólo de las participaciones individuales. Por esta situación, se podrá observar que en este análisis no es importante el reconocer quién dijo algo, sino qué se construye entre todos los que participamos.

(...) se debe entonces partir de una unidad de análisis que no sea más el individuo sino el grupo, rechazar la visión lineal que constituye a los “líderes de opinión” en correas de transmisión –aunque fueran selectivas- de las informaciones; e insistir, por último, en la reciprocidad del intercambio conversacional (Wolf, 1997a, p. 277).

Otro elemento es que el análisis se construye con información que aportan otros investigadores en sus textos; es decir, con diversas miradas del proceso comunicativo, y

con la utilización de una técnica de análisis muy minuciosa, que se detalla a continuación, mediante la cual se sistematizó la información empírica.

De esta forma, el presente análisis se articula a partir de las transcripciones de las conversaciones de 4 de las 9 sesiones del curso de Estudios de recepción, en donde se discutían las películas que habían sido proyectadas una sesión anterior, y de la información que se fue construyendo a partir de las observaciones que yo iba teniendo como maestro/investigador.

Las cintas que se proyectaron durante el curso fueron: *El infierno* (Francia: 1995), *Criaturas Celestiales* (Reino Unido: 1995), *Comer, beber y amar* (Taiwán: 1994), *El lado oscuro del corazón* (Argentina: 1992), *Las noches salvajes* (Francia-Italia: 1992), *La doble vida de Verónica* (Francia, 1991), *Martín Hache* (Argentina, 1997), *Hombres* (Alemania, 1985) y Cortos de animación: *Wallace y Grommit* (1995) de Inglaterra, *El héroe* (1993) de México. Como se puede observar estos productos pertenecen a diversas cinematografías y fueron producidos en la década de los noventa, con excepción de la película *Hombres*.

Para la elección de las cintas se tomaron en consideración los siguientes aspectos:

- a. Se pensó que las películas, por su temática, independientemente de cuestiones formales, debían captar el interés de los alumnos, presentando problemáticas que estuvieran cerca de su vida cotidiana; es decir, mensajes que de alguna manera transmitieran la forma de vivir de los jóvenes.
- b. Que las temáticas de las cintas tuvieran que ver con jóvenes viviendo en algún lugar del extranjero, de tal forma que estos dos aspectos (juventud y diversidad cultural) fueran elementos que apoyaran los procesos de identificación y alejamiento, y que, por ende, los alumnos pudieran volcar sus propias experiencias y perspectivas sobre una situación cercana en edad, pero lejana culturalmente.

Para el análisis se eligieron las cuatro primeras sesiones en donde se discutieron las películas: *El infierno*, *Criaturas celestiales*, *Comer, beber y amar* y *El lado oscuro del corazón*; con el objetivo de comprender la construcción del conocimiento consecutivamente. Lo primero que se hizo fue transcribir estas sesiones para tener una idea de las temáticas que se abordaban y empezar a generar las categorías o temas de análisis. El proceso se dio a la par, se iba ordenando la información al mismo tiempo que se creaban las categorías. Habría que mencionar que el marco teórico apoyó este proceso, puesto que, como ya se había desarrollado, dio un marco interpretativo para ir pensando en los temas de estudio.

Las categorías o temas que se construyen son:

1. Tipos de lectura:

a. Lectura ideológica: se refiere a si se acepta, se rechaza o se negocia el mensaje. Se asocia con los planteamientos de Hall, ya expuestos, sobre las lecturas hegemónicas, negociadas y oposicionales.

b. Lectura real: se relaciona con los planteamientos de Liebes (1996) en donde se vincula al auditorio con el mensaje, se deduce de las interrogantes: “soy como él/ellos, me gustaría ser como él/ellos, me gusta como son él/ellos”.

c. Lectura estética: tiene que ver con cómo se comprende la construcción de la obra, se acepta o se rechaza esta construcción.

2. Ámbitos de recepción:

a. Ámbito semántico: Se vincula al tema y al mensaje del producto cultural. En el primer nivel se extrae el tema del programa; en el segundo, los espectadores reconstruyen los objetivos didácticos del realizador con relación al mensaje y en el tercer nivel el auditorio sospecha que el realizador los quiere engañar.

b. **Ámbito sintáctico:** tiene correlación con el género, las fórmulas, el lenguaje cinematográfico; es decir, remite a la forma como está construido el mensaje.

c. **Ámbito Pragmático:** responde a la pregunta: ¿Cómo percibe el individuo la transformación de su yo cognitivo, afectivo y social?

3. Tipos de aprendizajes:

a. **Nociones (saberes).** Se vincula con los conocimientos teóricos.

b. **Destrezas (habilidades).** Se relaciona con el “saber hacer” que plantea Saturnino de la Torre (1996).

c. **Creencias (valores).** Se refiere a la concepción de De la Torre sobre el “ser”(1996).

d. **Sentimientos:** es en dos sentidos, por un lado se asocia con los sentimientos que la cinta genera en el grupo y por otro, con los sentimientos que el grupo encuentra en los mensajes cinematográficos.

4. **Mediaciones:** las mediaciones pueden ser institucionales (familia, escuela, trabajo), massmediáticas (tecnologías, lenguajes, estrategias de comunicación), situacionales (contexto de recepción), de referencia (edad, género, etnia, raza, clase social). Éstas surgen de dos tipos de discurso: de las conversaciones de los integrantes del curso y de las reflexiones del maestro al tratar de ubicar qué está mediando el mensaje en las sesiones.

5. **Tipos de conversaciones:** se extraen de los planteamientos de Mercer (1997), en donde se distinguen tres tipos de conversaciones:

a. **Conversación exploratoria:** en ella las personas tratan de manera crítica y constructiva las ideas de los demás.

b. **Conversación acumulativa:** en esta conversación se puede incluso no estar de acuerdo con algunos de los planteamientos de las personas, pero finalmente se utilizan las conversaciones para construir algo: el sentido no es debatir, sino dejar planteado que no se

está de acuerdo y que sin embargo se retoman como puntos de partida los discursos de los demás.

c. Conversación de discusión: en ella las personas están en desacuerdo con algún planteamiento y se toman decisiones de manera individual.

Como podrá observarse, las categorías o temas se correlacionan con los ámbitos de comunicación (tipos de lectura, ámbitos de recepción y mediaciones) y educativo (tipos de conversaciones y de aprendizajes).

Estas categorías o temas se trabajaron a través de 3 voces: la del investigador (analista), de los alumnos y del maestro (que aunque es el mismo investigador aquí se está considerando a partir de su función docente).

Una vez sistematizadas las conversaciones según sus temáticas, se trabajó con cada una de ellas, por sesión, primero elaborando juicios y posteriormente, a partir de ellos, los argumentos que los sostenían. Según Gilberto Giménez (1981), la argumentación es un proceso de esquematización de la realidad, a partir de premisas ideológicas que se suponen compartidas en vistas de una intervención sobre un auditorio, todo ello desde un lugar social e institucional determinado. Es decir, la importancia de la argumentación está en el hecho de que, como lo afirma Vignaux (en Giménez, 1981) “no se trata sólo de un producto, sino de un acto, de una construcción que vale no solamente por lo que dice, sino por lo que hace y por lo que hace hacer a nivel del auditorio”. Por ello fue fundamental tomarla en consideración, en un estudio que se centró en el análisis de lo que las conversaciones iban construyendo en el aula tanto en el nivel formal (cómo se daban las conversaciones), como en el ideológico (qué construían los alumnos con los mensajes de la pantalla).

A través de estos juicios y argumentos se generaron esquemas por temáticas o categorías individuales, para posteriormente llegar a construir, a partir de ellos, 4 esquemas multicategoriales por sesión, en donde se agruparon todas las temáticas:

1. - Esquema multicategorial lecturas (lectura ideológica, estética y real y se integraron también las mediaciones).
2. Esquema multicategorial ámbitos de recepción (semántico, pragmático y sintáctico).
3. Esquema multicategorial tipos de aprendizaje (nociones, creencias, destrezas y sentimientos).
4. Esquema multicategorial tipos de conversaciones (acumulativa, exploratoria y de discusión).

De estos esquemas que se trabajaron por sesión se construye un análisis narrativo, que posteriormente se enlaza con las otras sesiones para conformar un acercamiento global al proceso y por consiguiente una reflexión sobre el propio desarrollo del curso. Después, tomando como base este análisis, se proponen estrategias que apoyarán a los alumnos en el desarrollo de habilidades para exponerse críticamente a los mensajes cinematográficos.

4.2.1 Sujetos

Para el presente estudio se recurrió a un procedimiento de elección de los sujetos que McMillan (1996, p. 244) denomina comprensivo, ya que se seleccionaron todos los casos; en otras palabras, se trabajó con 14 alumnos, pertenecientes al sexto semestre de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Intercontinental, quienes cursaron la materia de Estudios de recepción que corresponde a una optativa del Área de Investigación. Los jóvenes que participaron en la investigación se inscribieron a la materia de Estudios de

recepción por estar interesados en el ámbito de la investigación. Esta característica, de alguna forma, podría distinguirlos de los demás estudiantes de la carrera, para quienes lo más importante es la producción de mensajes audiovisuales.

Una de las críticas que se le hacen a menudo a la investigación cualitativa es el hecho de trabajar con pocos casos y no poder así lograr una generalización. Pero se debe recordar que más que tener como objetivo la generalización, lo que interesa es entender en profundidad los procesos mediante los cuales suceden los eventos.

En la investigación cualitativa no se habla de muestra: se tiene o no una serie de casos a partir de los cuales se puede decir que estos casos le permiten tener una serie de conocimientos (Orozco, 1997, p. 86).

Lo que ayuda a trabajar en miras a esta profundidad es el que son estudios que se extienden durante periodos extensos y en donde el investigador logra un gran involucramiento con los sujetos. En el presente trabajo, lo que se investiga es una situación educativa que tuvo una duración de un semestre (enero a junio de 1999).

Como ejemplos de este tipo de estudios con un número reducido de sujetos y relacionados con el ámbito comunicativo o educativo, se encuentran las siguientes referencias:

Cuatro maestros de segundo grado y dos de primer grado ... participaron en el estudio ... Los maestros fueron reclutados para incluir un amplio rango de contextos y enfoques en la enseñanza de las matemáticas (McMillan, 1996, p. 244).

Hay investigaciones que se han hecho con 10 o 20 entrevistas y se llega a afirmaciones que de alguna manera pretenden una generalización. Por supuesto que no son afirmaciones representativas estadísticamente, pero sí no corresponden a la idiosincrasia individual de algunos de los sujetos de la investigación (Orozco, 1997, p. 80).

El mismo Orozco (ibid) refiere como ejemplo la investigación de Oscar Lewis en México:

Hay investigaciones cualitativas que pueden durar años y que se analiza una sola familia. Es muy conocido un estudio de un antropólogo famoso que escribió un libro titulado antropología de la pobreza. Pasó casi un año conviviendo con una familia mexicana.

Asimismo, el número de casos a analizar está en función de la relación a la información que como investigadores vayamos obteniendo de la situación: en el momento que los datos no aportan nada nuevo se llega a lo que se conoce como saturación de conocimientos y es cuando debe hacerse un alto en el camino para buscar una técnica diferente que aporte más información, o de concluir el estudio.

4.2.2 Escenario

La investigación se llevó a cabo en escenario natural, pues se piensa que el comportamiento se entiende mejor cuando ocurre sin controles externos y más cuando el contexto mismo es importante para comprender el comportamiento (McMillan, 1996, p. 239). A este respecto, se plantea que el contexto influye en el comportamiento humano y por ello, no es posible entenderlo sin las características situacionales.

En esta investigación la observación y las conversaciones que se analizaron se efectuaron dentro del aula, durante el curso semestral de Estudios de recepción. En un principio, las cuatro primeras sesiones, se videograbaron y se notó un poco de desconcierto entre los alumnos, quienes se sentían incómodos con la cámara en el aula. Se observaron comportamientos como el mover las bancas para salirse del encuadre y el voltear repetidas ocasiones hacia la cámara. A partir de la quinta sesión, se decidió utilizar una grabadora en

lugar de la cámara y de esta manera reducir la incomodidad de un objeto extraño. Se percibió un ambiente más relajado.

4.2.3 Recolección de información

Se emplearon dos técnicas: la observación participativa en el aula y el análisis de las conversaciones. El investigador invirtió 6 meses (enero a junio de 1999) en la interacción con los participantes para la recolección directa de los datos. El primer día de clase se les comentó a los alumnos que el maestro recogería datos a través de la grabación de las sesiones de clase; se les hizo hincapié en que la información que se requería era para apoyar una investigación para tesis de maestría en Educación y que se intentaba comprender la forma como se construye el conocimiento en el aula.

Lo que se iba observando se narraba, incluso en algunas ocasiones se utilizaron esquemas que sirvieron como apoyo para entender ciertas situaciones. Los detalles, por más insignificantes que parecieran, se tomaron en consideración.

Para recolectar los datos se grabaron las observaciones y se trabajó con notas breves, que se elaboraban finalizando cada sesión. Estas notas contenían también una parte interpretativa (especulaciones, sentimientos, interpretaciones, ideas e impresiones) y constituyeron un elemento esencial para el análisis de las conversaciones.

4.3 Resultados

Lo que a continuación se presenta es el resultado de la observación participativa durante el curso y del análisis de las conversaciones de las cuatro sesiones analizadas. Como se ha mencionado, primero se presenta el análisis por sesión para posteriormente

incluir un análisis transversal y una propuesta de estrategias de análisis para desarrollar la lectura crítica de los mensajes cinematográficos.

4.3.1 Análisis por sesión

4.3.1.1 Análisis de *El infierno*

Ficha técnica

Director: Claude Chabrol
Guión: Henrie George Clouzot
Fotografía: Bernard Zitzerman
Producción: Francia
Año de producción: 1994
Intérpretes: Emmanuelle Beart, Francois Cluzet, Nathalie Cardona, André Wilms
Sinopsis: La relación de un matrimonio formado por el joven dueño de un hotel en la campiña francesa y una bella mujer. Al principio la relación de la pareja funciona bien, pero a medida que van pasando los años él sufre de alucinaciones, convencido de que su esposa le es infiel; por ello, la va encerrando en un mundo en donde no podía ya relacionarse con nadie y llega incluso a intentar recluirla en una institución de salud mental. La obsesión del hombre es tal, que termina en la locura.

- **Tipos de lectura**

- a. **Lectura ideológica**

Se parte de la idea generalizada de que la cinta retrata la realidad. En ella aparecen personajes que están contruidos de una forma que los hace asemejarse a los de la realidad, ya que es gente común y corriente, no son héroes ni “malos”, como los del cine de Hollywood, sino que tienen ambas tendencias; es decir, a veces generan acciones bondadosas y otras obran con maldad. Por ejemplo, se percibe al protagonista como un hombre tradicional que es al mismo tiempo víctima de una esposa que aparentemente lo

engaña; pero que a su vez es el que provoca sufrimiento en su mujer, a quien cela de una forma patológica. La esposa también es percibida con este doble papel.

En este sentido, el mensaje es alternativo al presentar de una forma diferente a lo que estamos acostumbrados a ver a los personajes. Así, se afirma que el final es bastante alternativo, puesto que el director lo deja abierto de manera que cada quien lo construya.

Se asocia a la mujer cuando es víctima, en su rol tradicional, cuidando al niño y quedándose en casa porque el marido así lo decidió. Por otro lado, el grupo no está de acuerdo con el comportamiento de ella cuando sale con el amigo o cuando está coqueteando con los huéspedes, y es juzgada.

Las percepciones del grupo describen un mensaje que contiene tanto contenidos alternativos como hegemónicos y la lectura que se hace es también alternativa y hegemónica, teniendo como eje una cultura (mexicana) que es más tradicional que la que se presenta en pantalla (francesa). Por ello, se observa que el grupo elabora juicios que son más tradicionales que lo que se ve en la película.

En la sesión, por ejemplo, lo tradicional se definió en relación a la fidelidad de la pareja, al rol de la mujer como ama de casa, esposa abnegada y madre, al papel del hombre como quien trabaja fuera de casa y mantiene a la familia.

b. Lectura real

Se afirma que la vida no es predecible y que por esto, es un acierto del director el plantear un final impredecible como la vida misma.

A pesar de que la cinta transcurre en una sociedad diferente a la nuestra, se establecen una serie de similitudes entre nuestra vida y la película. Se habla de que los personajes se equivocan, se angustian, no pueden controlar sus emociones y no son muy guapos o muy feos. Estos factores los hacen parecerse a los de la vida real.

Lo que los distingue tiene que ver con las diferencias culturales entre dos países como México y Francia. México se percibe como una sociedad que tiene mujeres más sumisas, pasionales y en donde si la mujer es infiel, el hombre seguramente la agrede. En Francia se plantea otra situación, una sociedad con mujeres menos sumisas y en donde la infidelidad de las mujeres parece ser más frecuente y menos “castigada”.

Aquí se está haciendo referencia a la importancia de que el grupo perciba las similitudes y diferencias entre las culturas, de tal forma que entienda el mensaje bajo su propia concepción cultural, pero asimismo como parte de otro contexto cultural, conformado con otras situaciones.

El grupo se da cuenta de que la cinta presenta, por medio de los ojos de los personajes, las distintas reacciones que la gente puede mostrar ante las circunstancias que se viven. Esta diversidad de enfoques en una situación, nos da la oportunidad de entender que hay diferentes perspectivas y que por ello el receptor se debe cuestionar cuál es la más sugerente. Aquí se observa claramente cómo la misma forma de la película está haciendo que el receptor se aproxime de una manera (crítica) al mensaje.

La relación que establece el grupo con el mensaje es en dos niveles: uno que se vincula con “se me antoja vivir como vive el personaje” (el mensaje y el individuo generan expectativas), y otro que se relaciona con “tenemos cosas parecidas a él” (el mensaje y el receptor sugieren la comparación).

Por último, a través de la relación entablada con la película, el grupo se percató que el espectador cinematográfico tiene el don de la ubicuidad, mientras que ni los personajes cinematográficos ni ellos en su vida cuentan con ello.

c. Lectura estética

Las conversaciones indican que en esta sesión el análisis se centró en gran medida en este ámbito. Lo interesante fue darse cuenta cómo se asociaban los recursos cinematográficos con los sentimientos que generaron en el grupo. Así, por ejemplo, la oscuridad en la fotografía, el ritmo lento, las tomas largas, los close ups, el sonido estridente y el manejo de espacios interiores, se asocian con la angustia y la depresión. Mientras que tomas rápidas, abiertas, iluminadas, música tranquila y tomas objetivas se vinculan a un estado emocional estable y de felicidad. La voz en off se percibió como un recurso que nos adentra en los pensamientos de los personajes.

Asimismo, se detectaron algunos símbolos que el director utiliza y se describieron sus referentes: por ejemplo, la ventana que aparece constantemente se vincula con la frontera entre la libertad y el encierro, mientras que el espejo es el “alter ego” del personaje.

El grupo se da cuenta de que el personaje masculino es el que construye a la mujer, ya que es por medio de sus ojos como nosotros receptores la conocemos. Puesto que el hombre está confundido y viviendo una situación límite, la mujer aparece ante nuestros ojos de una forma muy confusa. Esto nos hace tener una actitud más crítica ante el mensaje, debido a que tenemos que observar los elementos que se presentan de ella para tratar de entenderla.

El grupo logra encontrar diferentes niveles narrativos que tienen que ver con:

- ¿Cómo se percibe el personaje?
- ¿Cómo es que el personaje percibe a los demás y al lugar que le rodea?
- ¿Cuáles son los sentimientos de la esposa?
- ¿Cuál es la percepción que tienen los huéspedes?

Todo esto se asocia con la concepción que el director tiene en la película; pero a su vez, se comprende que ante estas construcciones habrá de considerarse lo que cada uno de nosotros como receptores le ponemos al mensaje.

En síntesis, el grupo se percató de que la película plantea confusión y ésta se presenta en la narrativa (la forma como construye Chabrol la cinta es confusa), en las situaciones que vive el personaje (el hombre está completamente confundido ante lo que vive) y en el proceso de recepción (el grupo no tiene claro lo que sucede en la película).

d. Mediaciones

Como mediaciones para la recepción de esta película se logran observar:

- Las distinciones que se presentaron en clase; es decir, las indicaciones que di como maestro al exponerlos a la película y la orientación que se le dio a la información a la hora de comentarla.
- Algunos planteamientos que tienen que ver con los estudios culturales y de los de recepción
- La misma cultura del grupo (diferente a la francesa)
- La forma que tienen los mensajes que acostumbramos ver (ejemplo de ello es el hecho de que generalmente en los medios los personajes son presentados como héroes o como malos, o que la mujer aparece como víctima).

• **Ámbitos de recepción**

a. **Ámbito semántico**

El grupo trabaja básicamente dos cuestiones: el tema y los personajes. El tema se dice que son los celos, que pueden afectar a cualquiera y con la posibilidad de convertirse en patológicos, creando un mundo de infierno para quien los vive. En este sentido se establece

un nivel más complejo que el simple hecho de describir el tema, ya que se está vinculando la temática con la vida real.

En cuanto a los personajes, el grupo percibe que su comportamiento va cambiando a lo largo de la cinta y se presentan en su complejidad, actuando de diversas formas según las circunstancias y momentos. Queda claro, por ejemplo, el porqué el hombre se comporta de la forma en que lo hace, justificando que es por la relación con su mujer, por su locura o por un problema de ego.

Lo que muestran las conversaciones es que el grupo cuestiona lo que dicen y hacen los personajes, presentándose así una aproximación crítica al mensaje.

b. Ámbito sintáctico

Como ya se mencionó, en la lectura estética llama la atención que el lenguaje cinematográfico se vincula por una parte, con los estados de ánimo del personaje, y por otra, con los que surgen en el espectador.

Asimismo, el grupo percibe que la forma como el director está narrando la película cambia a lo largo de su desarrollo, y esto, se dice, lo hace con el objetivo de mostrar el cambio en el comportamiento y enfoque de los personajes.

El grupo encuentra que hay tres percepciones que se supeditan a la construcción de la cinta:

- La del director
- La del personaje
- La de nosotros

Esta última se relaciona con las distinciones que el maestro trabaja en clase, con la forma como se está construyendo el significado en el aula (es diferente ver la cinta y analizarla en un espacio universitario, que ser espectadores cinematográficos fuera de las

aulas) y el estar frente a personajes complejamente contruidos, a los que entendemos como si fueran reales.

c. **Ámbito pragmático**

En este ámbito se trabaja básicamente la relación entre la película, la cultura, la forma de los mensajes que acostumbramos ver y lo que somos nosotros, los receptores.

El grupo percibe que los personajes que aparecen dentro de la cinta poseen diversos enfoques de las situaciones que ven ante ellos; al mismo tiempo, se dice que las personas tenemos diferentes perspectivas al ver la película. Por lo que, mediante estos planteamientos, estamos en posibilidad de entender la complejidad del proceso de recepción: ante distintas miradas, se nos muestran variados enfoques.

Frente a este proceso como grupo nos preguntamos: ¿en qué se parecen a nosotros?, ¿vemos lo que ellos (personajes) perciben?, ¿sentimos lo que ellos?, finalmente, ¿por qué el protagonista no es feliz?

• **Tipos de aprendizaje**

a. **Nociones**

Las nociones que se abordan para esta sesión son planteamientos vinculados con los estudios de recepción y los análisis culturales. Además, se trabaja un esquema que tiene que ver con determinar tres niveles de análisis que se presentan previamente a la discusión de la cinta:

- ¿Cómo construye el personaje el relato?
- ¿Cómo construye el director el relato?
- ¿Cómo es que nosotros receptores construimos el relato?

Estas nociones deberán tomarse en consideración ya que actúan como mediadoras en el proceso de recepción.

b. Destrezas

En general, las destrezas que se desarrollan se relacionan con las habilidades de analizar la información, de transferirla a otros ámbitos y de valorarla. A continuación se irán describiendo una por una:

- Ubicar el punto de vista del protagonista, de otros personajes, así como el del receptor y entender cómo se van entretejiendo
- Analizar, es decir, descomponer el todo en sus partes para después volverlo a construir y encontrar relaciones significativas
- Describir el lenguaje cinematográfico para encontrar la forma como está construido el mensaje. Por ejemplo, en esta sesión el grupo se dio cuenta de que el principio y el final estaban contruidos de una forma contradictoria. Con ello, se entendió cómo el lenguaje cinematográfico crea por sí mismo un significado. Asimismo, es importante entender las relaciones entre los personajes para conocer como impactan, y la relación del personaje con el exterior para determinar si el exterior influye en él o él sobre el exterior.
- Describir los sentimientos de los personajes, la técnica narrativa y cinematográfica y los sentimientos que surgen en nosotros al estar expuestos al mensaje, de tal forma que reflexionemos acerca de lo que este mensaje nos hace sentir y cómo lo logra.
- Relacionar y distinguir lo que sucede en la vida real y lo que siente el personaje para entender nuestra propia complejidad como seres humanos
- Asociar la forma, el mensaje y el proceso de recepción. Por ejemplo, en esta sesión estos tres ámbitos estaban descritos por la confusión. Formalmente la cinta es confusa, la trama nos habla de la confusión del personaje y la recepción que se tuvo de la cinta fue confusa.

- Encontrar las diferencias y similitudes entre las diversas culturas (México y Francia en este caso).

c. Creencias

Las conversaciones del grupo arrojan información sobre las creencias que se tienen sobre ciertos aspectos. En primera instancia es importante destacar que cada integrante del grupo elaboró su propio final de la cinta, coincidiendo en algunos aspectos, pero definiéndose por ser una construcción única.

Acercas de la relación de la pareja se perciben diversas personalidades: ella extrovertida, él introvertido, ella tan inocente que esto no se cree y él como un elemento que la destruye. Sin embargo, ambos se ven como víctimas uno del otro. Su matrimonio se dice que es tradicional, ya que el hombre se encarga de trabajar y la mujer de cuidar al niño.

Por último, se cree que esta situación de celos puede presentarse en cualquier momento en la vida de las personas.

d. Sentimientos

Se presentan en dos niveles, uno tiene que ver con la afirmación de que la película es el sentir de la sociedad y otro, que es el que más se desarrolló, con los sentimientos que genera la película.

Como ya se mencionó en su oportunidad, la cinta genera a través de ciertos recursos sentimientos en el receptor: con los viejos la añoranza; con los close ups, actuación del personaje y oscuridad se siente angustia y encierro.

- **Tipos de conversaciones**

- a. **Conversación exploratoria**

El papel del profesor aquí es fundamental porque él es quien orienta los discursos para lograr este tipo de conversación. A continuación se plantea la forma como se presenta la conversación exploratoria. El profesor:

- Enlaza las conversaciones para generar más uniones y, con ello, más información
- Hila las conversaciones para, a través de preguntas, generar otras mediante las cuales se llegue a reflexionar ciertos aspectos
- Retoma los planteamientos de los alumnos para transferirlos a una mayor complejidad conceptual
- Considera las ideas de los estudiantes ubicarlas dentro de los niveles de análisis que él mismo propuso
- Aprovecha los planteamientos de los alumnos para explicar las relaciones que se dan en la cinta
- Utiliza las propuestas de los alumnos para construir algo sobre ellas y elaborar una pregunta que contribuya a que ellos sigan construyendo
- El estudiante retoma una idea y la enriquece aportando más elementos

- b. **Conversación acumulativa**

En este tipo de conversación el papel del profesor es:

- Considerar las intervenciones de los alumnos para llevarlos a los temas que quiere abordar
- Retomar las participaciones de los alumnos para desarrollar en ellos una habilidad reflexiva
- Aprovechar las ideas de los alumnos para explicar conceptos o situaciones

- Guiar las conversaciones a través de: preguntas abiertas, preguntas siguiendo lo que los demás dijeron y reflexiones
- Ordenar la información para que el propio alumno sea el que la construya
- Enmarcar los comentarios del grupo en concepciones más académicas
- Complementar las interpretaciones de los alumnos

Por otro lado, el papel de los estudiantes es:

- Compartir dudas e ideas y ayudar a construirlas
- Aceptar y complementar los comentarios

Las conversaciones acumulativas en esta sesión cubrieron las siguientes funciones:

- Permitieron acercarnos a la película desde varios enfoques: entendiendo las diferencias de carácter de los personajes, comprendiendo el mensaje a partir de la vida cotidiana y de cómo cada receptor ve su mensaje.
- Brindan la oportunidad de que se juzgaran los actos de los personajes, se determinara la postura del director y se cuestionara si se estaba de acuerdo con esta postura o no
- Son el punto de partida para que se conozcan y se enriquezcan las ideas de los demás

c. Conversación de discusión

En esta sesión no se presentó.

4.3.1.2 Análisis de *Criaturas Celestiales*

Ficha técnica

Director: Peter Jackson
Guión: Frances Walsh y Peter Jackson
Fotografía: Alun Bollinger
Producción: Reino Unido
Año de producción: 1995
Intérpretes: Kate Winslet, Melanie Lynskey, Sarah Peirse, Diana Kent, Clive Merrison, Simon O'Connor
Síntesis: Basada en una historia real, el caso de dos adolescentes en Nueva Zelanda, Pauline Parker y Juliet Hulme, quienes por su relación obsesiva terminan asesinando a la madre de una de ellas. Las adolescentes establecen una extraña relación en donde crean un romance medieval, como un mundo alternativo para ser vivido por ellas mismas, que alivia sus problemáticas individuales.

- **Tipos de lectura**

- a. Ideológica

En esta sesión se ve que la cinta gusta tanto por su técnica como por su mensaje. Asimismo, se nota una aceptación del mensaje y de la técnica. La interrogante que surge de esta situación es: ¿cómo se relaciona el gusto con la aceptación?, es decir, si una película gusta, ¿esto influye para que exista un tipo de aceptación o no necesariamente?

Se observa que se vincula lo hegemónico con los planteamientos que tienen que ver con el ideal de vida norteamericano y lo alternativo con lo que va en contra. Por ejemplo, la percepción general fue que el contenido de la cinta es muy alternativo, ya que aborda temas de la familia como una institución en destrucción (“la destrucción de la familia es lo más interesante de la película” o “la película me gustó porque critica a las instituciones como la familia”). Se lee hegemónicamente, por lo que se establece una lectura hegemónica ante un contenido alternativo.

En general, tengo la idea de que a los jóvenes, por su edad, les llama la atención lo alternativo y tienden a aceptarlo sin cuestionarlo. Aquí se estarían presentando las mediaciones de referencia, que se vinculan con las características propias de la edad.

b. Lectura real

Esta lectura se refiere a la relación del auditorio con la película. Me he dado cuenta que esta relación, en general, se entiende más a la luz del personaje, que del contexto o los valores que se manejan. Aunque en ocasiones sí habría que mencionar que el auditorio se llega a relacionar con el contexto de la cinta o específicamente con algún tipo de valor o sentimiento. Esto sucede sobre todo con contextos cercanos a nuestra cultura latinoamericana.

En esta sesión se descubre que la relación del personaje con el individuo se presenta en tres niveles diferentes: uno es la aceptación o rechazo del personaje o el contexto (“a mí no me gustaría pasar por esta problemática de la película”), otro es el hecho de que el auditorio se identifique con el personaje (“yo no me identifico con ella”) y otro es el de que se percibe que los personajes pueden existir independientemente a nuestra existencia (“la historia sí es real”).

c. Lectura estética

Del análisis de las conversaciones se deduce que en esta sesión se comprenden las diversas formas de construcción de los personajes en el cine comercial norteamericano en general y en el europeo o latinoamericano, como el caso de esta cinta. Se vincula a los personajes exitosos con el primero y a los no exitosos, es decir, a la gente común y corriente, con el segundo.

Llama la atención que se pasa a un nivel más profundo de apreciación en el momento en que se detectan tres diferentes niveles de realidad: uno que tiene que ver con lo que captamos como auditorio, o sea, es lo que yo construyo de la cinta; otro se refiere a lo que

el personaje percibe, cómo se ve en su mundo, cómo percibe a los demás (cámara subjetiva) y el último que se relaciona con lo que la cámara capta, es lo que el narrador ve.

Por otro lado, se determina que el lenguaje cinematográfico crea significados y también sentimientos, y lo que es más sugerente es que el enlace entre estos dos nos da la posibilidad de comprender por qué sentimos lo que sentimos.

De esta primera aproximación surge un nuevo enfoque en donde se encuentra que hay al menos dos maneras de enfrentar un texto: una va de la negación a la aceptación (no estoy de acuerdo o estoy de acuerdo con el mensaje), otra de la implicación a la distancia (entendiendo aquí distancia como un comportamiento informado, analítico y distante, e implicación como uno pasivo).

Por ello, nuevas interrogantes se construyen: ¿si la lectura es hegemónica hay una mayor implicación con el mensaje? ; es decir, menor capacidad crítica y ¿ si la lectura es alternativa existe mayor distancia entre el texto y el receptor, o no necesariamente?

De esta interrogante surge otra ¿un individuo fuertemente involucrado con el mensaje puede, a su vez, exponerse críticamente?, en otras palabras, ¿tanto en la lectura hegemónica como en la alternativa se dan indistintamente la implicación y la distancia?

Además en el ámbito de la lectura real surgen nuevas preguntas: ¿cómo afecta el que sea como él/ella, quiera ser como él/ella o el que me guste cómo es él/ella para tener una implicación o una distancia con el mensaje?; o en la estética: ¿cómo afecta el que conozca la construcción del mensaje para establecer una relación de implicación o distancia con el mensaje?

d. Mediaciones

En el ámbito de las mediaciones se distinguen tanto el entorno social como el personal; específicamente se habla de que el sexo, cultura, rol y status, influyen en nuestro proceso de recepción.

- **Ámbitos de recepción**

- a. **Ámbito semántico**

En la sesión se aborda únicamente el primer nivel, en el cual se detecta el tema del programa. Se observa que existe una confusión en la temática, ya que la cinta establece una consecuencia que no es común, en general, en el cine norteamericano: se mata a la buena y la mala queda viva. Esto nos hace pensar que los mensajes que estamos acostumbrados a consumir van marcando un contexto interpretativo, por medio del que nos acercamos a ellos.

- c. **Ámbito sintáctico**

En esta sesión no se desarrolló.

- b. **Ámbito Pragmático**

A grandes rasgos, la cinta no gusta al grupo porque en el nivel referencial suceden cosas con las que no estamos acostumbrados a tratar. Parece que, para algunas personas, el gusto por la película se enfoca a la aceptación del mensaje; sin embargo, se detectan algunos elementos que influyen en la recepción del mismo: el momento de recepción y la cultura del individuo.

- **Tipos de aprendizaje**

- a. **Nociones**

Se concibe el proceso de recepción como activo, mediado, enmarcado dentro de prácticas sociales; por ello, se trabajan tres niveles:

- ¿Cómo nos acercamos al mensaje?
- ¿Cómo interpretamos el mensaje?
- ¿Cómo nos apropiamos de los significados?

Estos tres se asocian con factores relacionados a los contextos cultural, individual, características del mensaje y la misma situación de recepción.

b. Destrezas

Se observa que a través de la indagación, las conversaciones y el vínculo de las nociones con la propia experiencia se desarrolla el pensamiento creativo. Asimismo, a partir de ciertos esquemas de análisis sintáctico, ideológico y pragmático se trata de desarrollar la habilidad analítica.

Básicamente se ubican dos estrategias: una tiene que ver con la comprensión de la relación entre el mensaje y el auditorio, y la otra que se centra en vincular las percepciones de la cinta con otros contextos y obras.

Como docente elaboro constantemente interrogantes, incluso a algunas de las preguntas de los alumnos les respondo otras más, con el afán de que ellos mismos piensen en ciertas situaciones o conceptos y construyan las respuestas que consideren adecuadas.

Algunas preguntas que se hacen en clase son abiertas, dando la oportunidad de trabajar con las cuestiones que parezcan más interesantes. En otras ocasiones, se elaboran preguntas muy concretas para guiar el conocimiento hacia algún aspecto específico.

A través de conceptos que logro transferir a la vida cotidiana pretendo desarrollar la habilidad en el alumno para darse cuenta de que lo teórico sirve para comprender y explicar la realidad en la cual vivimos. A su vez, esta teoría vinculada con la propia experiencia es muy importante porque le da un sentido a lo que se está aprendiendo (aprendizaje significativo).

Lo que observo en el aula es el desarrollo de habilidades críticas y el refuerzo de las nociones abordadas en el curso. Se nota una debilidad en el fortalecimiento de las otras áreas (la de las creencias y sentimientos). Quizá esto se enlaza con la noción, ya superada, de que la educación debe centrarse en lo racional y dejar al margen los sentimientos. Aún

cuando no se está de acuerdo con este planteamiento, parecería ser que mi propia experiencia como alumno, en un sistema educativo que sobrevalora lo racional sobre lo afectivo, impacta sobre el desarrollo de mi práctica docente.

Un recurso utilizado en esta sesión es el de enfatizar los elementos del lenguaje cinematográfico que están construyendo el mensaje, para que podamos percatarnos de cómo éste afecta a la interpretación. Esto se hace con el fin de desarrollar procesos de análisis. De esta forma, voy preguntando constantemente cuáles fueron los recursos cinematográficos que más les impactaron y entonces reflexionamos sobre ellos para comprender qué fue lo que sentimos al verlos.

c. Creencias

Llama la atención cómo en el análisis de las conversaciones se detectó que las creencias se iban modificando en función de tales conversaciones. Es decir, al irse enlazando los discursos, las posiciones se iban matizando, y en algunos casos hasta transformando.

También se hizo referencia a que la apreciación de la película fue modificándose en tres momentos que se detectaron: al terminar de verla, al comentarla informalmente al salir de su exhibición y cuando nos reunimos en el aula para discutirla. Esta situación ejemplifica claramente que la recepción no termina cuando se acaba la película, es un proceso que está en constante construcción de significados.

Un aspecto interesante fue la forma como se manejaron los contenidos que se denominaron “impactantes” (matricidio, relación de las lesbianas), los cuales fueron rechazados por la mayoría. Por otro lado, hubo contenidos que se aceptan, como la evasión de las adolescentes. En este último se ve con claridad la mediación de la edad, en donde los alumnos se sienten identificados con el mensaje y lo aceptan.

d. Sentimientos

Los discursos que tienen que ver con los sentimientos se construyen de manera aislada, no se comparten en su construcción y se van dando esporádicamente. Aquí lo que habría que analizar es por qué como maestro no he logrado guiar la clase a este ámbito y cuál es la razón por la que los alumnos lo desvían.

- **Tipos de conversaciones**

- a. Conversación exploratoria

Este tipo de conversación se dio mediante la siguiente lógica: como profesor pregunto, buscando una respuesta que pueda aprovecharse para explicar alguna cuestión. En el camino encuentro diversos acercamientos y entonces retomo los que me sirven y dejo al margen los que no. Una alumna me plantea que no está de acuerdo, yo le respondo elaborando otra pregunta para que justifique su planteamiento; en este proceso, se involucra, asimismo, a todos los demás para conocer su opinión. Finalmente para concluir se retoma el planteamiento de la alumna. En esta conversación se aceptó la afirmación de la alumna y se le incorporó a la conclusión.

En otra ocasión se dio un proceso similar, el alumno no pudo seguir manteniendo su posición y terminó por rechazar lo que había planteado. Aún en este caso, la conversación es exploratoria, pues se trató de manera crítica y constructiva esta idea. Lo que esto sugiere es que lo constructivo no implica que se acepte el planteamiento, ni lo crítico que se rechace.

- b. Conversación acumulativa

Habría dos características que definen esta sesión: los alumnos elaboran sus comentarios, independientemente de las demás participaciones y las conversaciones se enlazan casi siempre de una manera acumulativa. Este segundo planteamiento me parece

que se entiende si tomamos como base que la cultura impacta no sólo en los contenidos que comunicamos, sino también sobre la forma como los comunicamos.

En este sentido, me parece que nuestra cultura ha ayudado a construir entre los alumnos mismos y entre éstos y el maestro una relación conciliatoria y no de debate.

La sesión se construye con conversaciones entre el alumno y el profesor; la lógica de éstas es esperar a que el profesor diga si está de acuerdo o no con lo que se plantea para seguir con los comentarios. Por ello, se logra ver una cierta relación de poder del maestro sobre los alumnos, puesto que éste es el que finalmente tiene la última palabra.

Es muy interesante notar que los alumnos establecen conversaciones entre ellos; sin embargo, esta situación no se presenta con regularidad. Como profesor, cuando esto sucede, trato de dejar que este tipo de conversaciones se desarrollen y me mantengo al margen. Después, retomo lo que se dijo para enmarcarlo en la temática de la clase, o en un contexto más amplio o más complejo.

Utilizo el recurso de transmitir experiencias de recepción personales para que en primera instancia, el alumno asuma que para la clase es primordial reflexionar sobre nuestras propias experiencias; por otro lado, es también un recurso para crear un ambiente de confianza y empatía.

Dentro del discurso al que recurro para explicar algunos conceptos o situaciones noto una repetición de conceptos, a través de la utilización de términos diferentes para designar al mismo objeto. Ello con el fin de dejar claramente planteado lo que se quiere.

En síntesis, en esta sesión utilicé la conversación acumulativa para profundizar acerca de algún concepto o situación, concluir, abrir más posibilidades, crear confianza en el grupo y como una estrategia para conocer a los alumnos.

b. Conversación de discusión

En esta sesión se presenta en una ocasión la oportunidad de construir una conversación de discusión; no obstante, a la hora de analizar las conversaciones me doy cuenta que yo misma bloqueo este proceso y lo encamino de nuevo hacia una conversación de acumulación. En lugar de cerrar la oportunidad para el debate, en este momento se debió cuestionar a la alumna y de esta manera tratar de que justificara y defendiera su posición, de esta forma estaría apoyando el desarrollo de habilidades para debatir.

4.3.1.3 Análisis de *El lado oscuro del corazón*

Ficha técnica

Director: Eliseo Subiela
Guión: Eliseo Subiela
Fotografía: Hugo Colace
Producción: Argentina y Canadá
Año de producción: 1992
Intérpretes: Darío Grandinetti, Sandra Ballesteros, Nacha Guevara, André Malancon, Jean Pierra Reguerraz
Sinopsis: Oliverio, un joven artista argentino, rebelde, idealista e inmaduro, no está de acuerdo en vender su trabajo a las empresas publicitarias que podrían contratarlo, por lo que prefiere cambiar sus poemas por comida para él y sus amigos. Se presenta como un ser marginado, que se enfrenta a un mundo utilitario que no cree en el arte. Está obsesionado por encontrar “a la que vuela”. En esta búsqueda conoce en Montevideo a una prostituta, quien está inmersa en la problemática de la dictadura y con quien tiene una relación corta en tiempo, pero muy enriquecedora.

- **Tipos de lectura**

- a. **Lectura ideológica**

En primera instancia se observa que lo hegemónico se vincula con la cultura europea, que es percibida como racional, estructurada, ordenada; mientras que a Latinoamérica se le

relaciona con lo alternativo, exuberante, pasional, la libertad, lo caótico y mágico. Argentina, en este sentido, se lee entre estos dos mundos opuestos.

Por un lado, comprendo que esta concepción se aleja de los enfoques en donde la cultura es vista como un proceso en permanente conformación, compleja e híbrida; pero por otro, se justifica que esta lectura se da de esta forma, ya que la cinta así lo plantea. De esta manera, en el grupo se establece una relación hegemónica con el mensaje.

Dentro de la temática de la cinta se lee como alternativo el hecho de que el personaje principal esté en búsqueda de un amor pasional y el de que lo importante no es permanecer con su pareja, sino haber tenido la experiencia; así como el que el personaje tenga un trabajo creativo (poeta), que sale de los estándares de otros.

Además de abordar las temáticas bajo estos dos aspectos (alternativo y hegemónico), también se lee que lo alternativo está presente en el final de la película, pues se comenta que en el modelo de cine hegemónico la pareja queda siempre unida y si no lo hace es porque se trata de un final triste. En *El lado oscuro del corazón* llama la atención cómo al final el personaje queda solo, pero su actitud es de plenitud. Esto genera una confusión que finalmente se disipa después de reflexionar y profundizar en la temática presentada.

a. Lectura real

En esta sesión la lectura real se muestra en tres niveles: en la relación del personaje con el auditorio, en la del mensaje con el auditorio y en la relación de la escenografía con el auditorio.

En el primer nivel, se trata de explicar por qué el personaje se enamora de esa mujer y no de otras, con conversaciones que vinculan la vida cotidiana del auditorio con los posibles argumentos que el personaje podría dar para explicar su elección. Es en cierto sentido el relacionar la anécdota de la película con las propias experiencias.

Al escuchar a los alumnos conversar sobre las lecturas que tuvieron de un mensaje, se me dio la posibilidad de comprender cómo están percibiendo las cosas y por consiguiente cuáles son los marcos interpretativos de los que parten para accionar en su vida. La idea de Goethe de que los hombres ponemos parte de nosotros en el mensaje queda así ilustrada.

En el segundo nivel, el que se refiere a la relación del mensaje con el auditorio, se observa que la película gusta porque trata temáticas como el amor y la poesía, el análisis de las conversaciones indica que estos temas tienen una gran tradición en Latinoamérica (“En Latinoamérica estamos muy acostumbrados al príncipe azul y a encontrar “la que vuela”, siempre estás esperando a que llegue el amor ideal, por esto me gusta la película”).

Por otro lado, se coincide en afirmar que los mensajes con “menor claridad” son los que crean mayor polisemia. Entendiéndose con ello, que los mensajes con “menor claridad” son más sugerentes que descriptivos.

En cuanto al tercer nivel, la relación del auditorio con la escenografía, las conversaciones indican que el lugar que se describe en la cinta constituye un elemento trascendente para crear significados. Argentina es vista como un lugar lluvioso, viejo, sucio y esto, según se afirma, nos remite a sentir “el lado oscuro del corazón” (“todos los escenarios son muy melancólicos, está lloviendo y la ciudad es vieja”, “mugrosa”, “mostraba el lado oscuro, en contraposición de Latinoamérica que es de color, llena de gente”).

La cinta gustó mucho a todos, lo que parece indicar que la cercanía cultural es uno de los elementos que influyen en el gusto del mensaje.

b. Lectura estética

En esta sesión se hizo énfasis en que el análisis de un mensaje comunicativo se puede dar desde dos enfoques:

- Centrándose en el proceso de construcción de significados (recepción)
- Comprendiendo el mensaje (forma y contenido)

Al centrarnos en el proceso de construcción de significados se entiende que la película maneja elementos del realismo mágico y que, por consiguiente, genera una lectura más polisémica. A su vez, las conversaciones me hacen comprender que el acercamiento a este mensaje es diferente y depende de las personas, unas se aproximaron, por ejemplo, con una lectura histórica y otra mediante una personal (“cuando están las tres chavas cantando como las carabelas, me remite a un plan de conquista”, “no lo había yo visto así, lo que yo vi fue una gran influencia europea en la sociedad argentina”, “habla como de un mestizaje porque está en el extranjero”).

Por otro lado, al ubicarnos en el mensaje, el análisis se convierte en un proceso en donde lo que se intenta es conocer qué es lo que la obra dice y cómo lo dice. En la sesión se analizaron personajes, colores y lugares.

De los personajes se dice que tienen una construcción interior ya que se representan los sentimientos y emociones. Se afirma que la construcción de estos personajes es diferente a lo que usualmente vemos en el cine norteamericano, que los presenta de una forma más exterior, en su físico y en sus acciones.

Llama la atención que el auditorio entiende lo que los personajes de la cinta perciben, sienten, piensan, viven; pero quedan al margen los comentarios sobre lo que el mismo receptor piensa, vive u opina sobre estos personajes.

Asimismo, el grupo logra describir los colores de la cinta y los elementos con los cuales se combinan para crear significado (neblina, humo, profundidad de campo). Sin embargo, no se pasa a un nivel de mayor complejidad en donde se puedan establecer concretamente los significados.

Por último, los lugares y la forma como se muestran son muy significativos. Como ya se afirmó, al presentar a Argentina como un lugar sucio, nostálgico, lluvioso y solitario, se nos remite a entender esta parte oscura de la vida.

c. Mediaciones

Se plantea dentro de las conversaciones que el ser parte de la cultura latinoamericana, nuestra experiencia como receptores y las características personales, son las mediaciones que influyen en la interpretación de este mensaje.

Ámbitos de recepción

a. **Ámbito semántico**

En esta sesión se lograron establecer tres niveles semánticos: por un lado, se narra lo que sucede en la cinta (tema); por otro, se está consciente de los temas que critica (capitalismo, la Europa racional, el trabajo y la relación de pareja estable), y de los que se valoran (Latinoamérica, el trabajo creativo, las vivencias, lo artístico, lo alternativo, Francia); en el tercero nos preguntamos por qué se presentan las cosas de esta manera (por ejemplo, existe confusión en entender la razón por la que el personaje escoge a esa mujer y no a otra).

b. **Ámbito sintáctico**

Como ya se mencionó, se comenta que los personajes y los colores construyen significados.

c. **Ámbito Pragmático**

En general se puede hablar de que hay varias posiciones ante el mensaje de la película. Las defino como contradictorias, complementarias y de transferencia:

- **Contradictorias:** es cuando se crítica el mensaje (“el protagonista es inmaduro porque ve al amor de una forma egoísta”).
- **Complementarias:** cuando se comentan y se van complementando ideas sobre una misma temática (“el personaje argentino no le tiene miedo a la muerte”, “en México tratamos a la muerte con ironía”, “la cultura afecta para su percepción”).
- **Transferencia:** se transfiere el ámbito personal al mensaje o viceversa: por ejemplo, en la sesión se comentan las relaciones de pareja del personaje, mientras que se habla de la propia experiencia y de las de alguien que se conoce. De esta forma, se trata de entender la relación del personaje a la luz de la propia experiencia.

• **Tipos de aprendizaje**

a. **Nociones**

Esta sesión se centró en los otros ámbitos y no se trabajaron nociones.

b. **Destrezas**

En esta sesión se intenta desarrollar destrezas para analizar las películas. Este análisis se orienta a cuatro aspectos:

- Comprender cómo están contruidos los mensajes
- Comprender cómo vamos construyendo los mensajes a la luz de nuestro contexto
- Conocer qué me hizo sentir la cinta y por qué
- Conocer qué me quiso dar a entender el autor.

Para desarrollar estas destrezas se utilizaron varias estrategias como:

- Vincular la temática de la cinta con la vida cotidiana de los que participamos en este curso, de tal manera que a la luz de la cinta se reflexionara sobre lo que somos
- Generar y responder preguntas para desarrollar el pensamiento creativo
- Aplicar un patrón, esquema o marco para analizar algún aspecto en concreto con el fin de establecer nuevas relaciones y de enfocar la atención a estos aspectos
- Utilizar las conversaciones como un recurso para construir el conocimiento con el fin de valorar y respetar los comentarios de los demás, así como de desarrollar la habilidad de justificar y fundamentar nuestros propios planteamientos.

Se observa que las conversaciones ayudan a generar enlaces entre los discursos de los individuos, construyen, a su vez, nuevas aproximaciones y apoyan a la expresión de sentimientos y a las opiniones de los demás.

c. Creencias

Dentro de las conversaciones se observa que las creencias que se comparten en el aula surgen de las temáticas de las cintas y en contadas ocasiones parten como referencias de la vida de los que formamos el grupo de estudio. Sin embargo, se comprende que al construir los contenidos de las cintas, estamos incorporando en esta construcción lo que somos y lo que pensamos.

d. Sentimientos

De nuevo, al igual que en el ámbito de las creencias, construimos conversaciones que tienen que ver con los sentimientos del personaje que aparece en pantalla, aunque no comentamos qué sentimos al exponernos a este tipo de mensajes.

- **Tipos de conversaciones**

- a. Conversación exploratoria

Únicamente se dio en una ocasión dentro de esta sesión. Se utilizó como punto de partida para crear nuevas afirmaciones y como planteamiento para explicar las propias. Por ello, reflexiono sobre la necesidad de crear estrategias para que los alumnos aprendan a utilizarla más a menudo, ya que mediante este tipo de conversación se tiene la posibilidad de entablar una relación más interactiva y de mayor profundidad.

- b. Conversación acumulativa

Las conversaciones acumulativas son las que definen esta sesión. Se nota, por ejemplo, una constante utilización de los términos: “o sea” y “¿no?”, con lo que se busca aprobación por parte de los demás integrantes del grupo.

En las conversaciones acumulativas dentro de la sesión, se observa que:

1. El maestro es quien guía el conocimiento. Para ello utiliza algunas estrategias como: enlazar las conversaciones generando preguntas abiertas o dirigidas a alguien en particular, esclarecer las dudas que surgen, retomar los planteamientos de los alumnos para someterlos a discusión, responder a las preguntas de alumnos a través de otras preguntas, dar la palabra a los alumnos, cuestionar, re-orientar las conversaciones y contextualizar la información.
2. El alumno se encarga de: transferir lo conceptual a lo que vio en la cinta, elaborar preguntas y también responder a interrogantes que se plantean, retomar lo que dicen los demás para construir algo sobre ello, generar nuevas aproximaciones a la información, complementar las informaciones de los demás, hacer comentarios y ejemplificar los planteamientos.

Cabe mencionar que como maestro ubico mis conversaciones en un plano más conceptual y percibo a los alumnos más cerca de lo cotidiano.

c. Conversación de discusión

Se utiliza en una ocasión, cuando un alumno no está de acuerdo con los planteamientos del maestro y justifica sus afirmaciones.

4.3.1.4 Análisis de *Comer, Beber y Amar*

Ficha técnica

Director: Ang Lee
Guión: Ang Lee, Hu-Ling Wan y James Schamus
Fotografía: Jong Ling
Producción: Taiwán
Año de producción: 1994
Intérpretes: Sihung Lung, Yu-Wen Wang, Chien-Lien Wu, Kuei-Mai Yang
Sinopsis: La historia de tres hermanas y su padre viudo, quienes tienen vidas muy diferentes y separadas. Cada domingo se reúnen en casa del padre para compartir la comida que él mismo cocina y en donde invierte muchas horas de su tiempo. Poco a poco, cada una de las hijas va construyendo una vida que está alejada de las expectativas tradicionales que el padre tiene para ellas. Mediante este proceso, el padre conoce una forma de vivir distinta, que es la que al final decide tomar, ante el desconcierto de sus hijas.

• **Tipos de lectura**

a. Lectura ideológica

La película se plantea como un mensaje en donde nos encontramos tanto contenidos alternativos como hegemónicos. Dentro de los hegemónicos está la posición del papá al principio, la concepción de la mujer china, con ciertos límites que la misma sociedad le impone, y la influencia de la cultura dominante (Estados Unidos) sobre esta cultura. Los alternativos se presentan mediante la perspectiva que tiene el papá sobre la vida al final de

la cinta, el planteamiento sobre la sexualidad⁴⁶ y el doble papel que juegan la hija y el padre en donde él le comenta que tiene que ser algo más que un chef y ella que, siendo una empresaria exitosa, anhela convertirse en chef.

En cuanto al tipo de lecturas que se establecen a partir de estos contenidos, se nota una mayor presencia de la hegemónica, ya que el mensaje presenta una China moderna, occidentalizada y el grupo afirma que el mensaje rompe con los esquemas de la China tradicional y antigua. Sin embargo, también hubo acercamientos alternativos ya que se llegó a afirmar que el director de la cinta nos estaba engañando; aprovechándose de nuestra ignorancia, nos presentaba una China occidentalizada que no correspondía a la realidad de este país.

b. Lectura real

La lectura que se tuvo de la cinta sugiere un juego de percepciones sobre tres países: China, que es donde se desarrolla la cinta, México, con una serie de referencias por parte del grupo a lo que es nuestra propia cultura, y Estados Unidos por notarse en la cinta una gran influencia sobre China.

Llama la atención cómo el grupo en su mayoría generó una lectura hegemónica y por ello expresó que la cinta había modificado las percepciones que se tenían sobre este país oriental. Es decir, estoy creyendo que lo que la cinta me presenta es verdadero.

De esta forma se presentan dos percepciones del grupo hacia la cultura China: la anterior a la proyección de la cinta y la que surge de ésta. En la primera, China se percibe como una sociedad menos abierta que la nuestra, ideológica y económicamente, pero a través de la cinta se comenta que es aún más abierta que México. Algunos comentarios al respecto son: “Me llama la atención cómo cuando la hija se embaraza, lo toman de una

⁴⁶ Llamó mucho la atención en el grupo el hecho de que el papá de una de las mujeres protagonistas, al enterarse que su hija está embarazada de su novio, no le dice nada.

manera filosófica, aquí en México no es así”, “No estoy diciendo que esté bien o mal, sólo me refiero a que yo ubicaba a China diferente en este sentido, por lo mismo que se ha manejado que es una cultura muy cerrada y que no se ha querido occidentalizar”.

Sin embargo, hubo una lectura alternativa, en donde se estableció una comparación con la forma de vida de México o de otros países, pues se sugiere que el director nos trata de engañar y que lo que se presenta no es real.

Se ve una influencia de Estados Unidos sobre la vida de los chinos; por ejemplo se habla de la concepción del éxito como fundamental para ser feliz. Igualmente se conversa sobre el fenómeno de globalización y la pérdida que esto trae de algunas costumbres. Estas dos afirmaciones, por la forma como se construyen, sugieren que se trata de situaciones conocidas por la experiencia propia. Lo que es interesante es que, a pesar de ello, se comprende que las culturas se transforman, pero siguen conservando su esencia.

c. Lectura estética

Son dos los elementos que se toman como base para entender la forma en que el mensaje se construye: la referencia con el cine norteamericano y la propia cultura del grupo.

Las conversaciones del grupo sugieren que el cine estadounidense nos marca parámetros para:

- Percibir el ritmo de la cinta: como es de suponerse el ritmo de la cinta es más lento que lo que estamos acostumbrados a ver, en general, en el cine norteamericano. El grupo percibe que esto puede obedecer a dos factores: el cine chino es así, o el director nos quiere hablar de la tradición y rituales de la cultura China y por eso elige el ritmo lento. Asimismo, el grupo comenta que cuando la hermana menor aparecía en pantalla, las tomas que se manejan eran rápidas, haciendo referencia a la modernidad que ella representa. Siguiendo

con esta idea, se plantea también que cuando se presenta a la hermana de en medio, las tomas son lentas cuando ella era muy tradicional, al inicio de la cinta, y al final son rápidas, ya que ha cambiado y se ha convertido en una mujer moderna. Estas conversaciones me remiten a pensar que se está entendiendo ya el lenguaje cinematográfico como un medio expresivo y simbólico y no únicamente como una herramienta de difusión.

- Entender a los personajes: aquí igualmente se percibe la influencia de la cultura, pues se afirma que se espera que los personajes actúen de otra manera (“más expresivamente, como los mexicanos”) y por ello su comportamiento poco expresivo no se comprende.

- Decir si nos gusta o no: el grupo apreció la película como un producto interesante, pero poco sorprendente formalmente. Algunos miembros del grupo afirmaron que la película les llamó la atención por ser un producto que “rompe con lo establecido”. Quizá cuestiones que tienen que ver con un presupuesto reducido, actores que no son conocidos, tomas muy largas y construcción interna más que externa de personajes, sean factores que influyen en esta valoración.

d. Mediaciones

Se puede hablar de que hay dos tipos de mediaciones: las que se detectan a la hora de estar conversando sobre la película. A las primeras pertenecen las mediaciones massmediáticas (“el cine chino provocaba que uno pensara en puros golpes ...”), los estereotipos (“lo que pasa es que nosotros tenemos un concepto de China muy antigua”), la cultura (“estamos viendo el juego de percibo la cultura china bajo los ojos de mi cultura”).

Las segundas son los conceptos de Geertz manejados en clase: se está consciente que el esquema o paradigma conceptual que como maestro se utiliza en la sesión tiene una influencia directa en la recepción del mensaje.

- **Ámbitos de recepción**

- a. **Ámbito semántico**

El análisis de las conversaciones muestra que las culturas orientales se entienden a la luz de la tradición, de la poca expresividad y lo interior; mientras que el occidente se vincula con lo moderno, Estados Unidos, lo exterior, lo expresivo, a nosotros.

Se percibe una pugna entre la mujer moderna (occidental) y la tradicional (china); la segunda está dentro de un ritual social, es obediente con su padre y sigue un ritual culinario. La moderna, se capta como una mujer exitosa fuera de su casa, con ofertas de trabajo en el exterior (Amsterdam) y consumidora de comida rápida.

- b. **Ámbito sintáctico**

Se hace referencia a la relación entre forma y contenido. Como ya se dijo, en la lectura estética, se vincula el ritmo de la cinta con el mensaje que el director nos quiere transmitir; es decir, se ve de una forma expresiva el manejo de esta herramienta.

En cuanto al tema, el grupo nota que existe una asociación entre la vida de los personajes y la comida. Asimismo, llama la atención el proceso de cambio que van sufriendo los personajes en el desarrollo de la película. El papá, con una perspectiva tradicional de la vida, al final rompe estos esquemas; la hija lleva a cabo el proceso contrario: de lo moderno a lo tradicional y las otras dos hermanas también sufren transformaciones.

Este me parece un nivel de apreciación bastante profundo, ya que implica el elaborar comparaciones de cada uno de los personajes para determinar el cambio que se presenta en sus vidas, así como encontrar una unidad después de haber separado los elementos entre sí.

Percibo que este ámbito se trabaja a través de vínculos que se van construyendo en la discusión: por ejemplo, el del ritmo de la cinta con lo que quiere expresar el director, la

vida de los personajes con la comida, el inicio de la vida de cada personaje con el final de cada uno de ellos.

c. Ámbito pragmático

Se entiende a la cultura china con sus peculiaridades, pero también a partir de lo que comparte con otras culturas, o las distinciones que se encuentran entre ellas. El ámbito pragmático tiene que ver, sobre todo, con las dos últimas, porque se relaciona con la realidad del auditorio.

Aquí resalta el hecho de que el grupo se da cuenta de que tenemos poco acceso a la cultura china y a su cine, y comenta que éste es un factor que influye sobre la recepción del mensaje. Se habla de que la película rompe esquemas que se corresponden con la forma y el contenido y hasta impacta en la manera como teníamos conceptualizada esta cultura.

Durante el análisis se comprende gradualmente, cómo vamos asociando las percepciones que tenemos acerca de las cosas o de las situaciones, con las que el mensaje nos presenta. Entendemos sobre todo nuestro yo social, al darnos cuenta de las diferencias y similitudes de la cultura china y de la mexicana. Diferencias que captamos en la expresividad, en los rituales, en la manera como se percibe la sexualidad, en el papel del papá y las hijas; similitudes que específicamente tienen que ver con la influencia económica e ideológica de Estados Unidos sobre otras culturas (empresas norteamericanas en la economía de otros países y la idea de que la felicidad está basada en el éxito personal).

Se detecta, por ejemplo, la confusión que se presenta al enterarnos como auditorio que una de las hijas está embarazada y que el papá no hace ni dice nada; sin embargo, en ese momento, en el aula no se trabaja a fondo el porqué de esta confusión. A través de las conversaciones y de la vivencia con las personas que forman el grupo puedo entender que

es la cultura la que define un tipo de familia más tradicional que la que aparece en pantalla y ésta es una de las mediaciones en la recepción del mensaje.

- **Tipos de aprendizaje**

- a. Nociones

Las nociones que se trabajaron dentro del aula tienen como objetivo comprender que la cultura impacta sobre el diseño del mensaje cinematográfico y sobre la recepción del mismo. Se hace referencia a que la aproximación de esta clase es hacia entender el ámbito de la recepción y que todas las cuestiones que se relacionan con el diseño del mensaje se dejarán afuera.

- b. Destrezas

Las destrezas se desarrollan en esta sesión por medio de la propia exposición a la cinta y de los comentarios que surgen a partir de ella, así como de los conceptos sobre cultura abordados en el aula:

- La observación: se centra sobre todo en los elementos del lenguaje cinematográfico y el contenido para posteriormente establecer una relación significativa.

- La descripción: aquí encontré dos niveles, uno que tiene que ver con la habilidad de narrar algún elemento que compone a la cinta, como por ejemplo, el tipo de cámara que se utiliza o la forma como los personajes están contruidos. El segundo se vincula con la reflexión: es cuando nos preguntamos por qué percibimos las cosas de la forma como lo estamos haciendo; por ejemplo, el grupo afirma que la película la sentimos lenta porque estamos acostumbrados a un tipo de cine rápido como el de Estados Unidos; o se explica la confusión que nos causan la manera de comportarse de los personajes, por el hecho de pertenecer a otra cultura que no conocemos.

- Comprensión: en especial en esta sesión se trabajó en la comprensión de la otra cultura a la luz de la propia.

- La comparación: se trabajaron básicamente dos tipos de comparaciones, unas enfocadas a lo formal y otras al mensaje. Dentro de las relacionadas con lo formal encontramos:

- a. *Comer, beber y amar* con la cinematografía norteamericana
- b. *Comer, beber y amar* con otra película del mismo director
- c. El ritmo de las diferentes tomas y los personajes que se presentaban en *Comer, beber y amar*.

Dentro de las asociadas con el mensaje están:

- a. *Comer, beber y amar* con la propia experiencia cotidiana
- b. La noción de oriente y de occidente
- c. *Comer, beber y amar* con las ideas que tenemos de China

Estas destrezas se intentan desarrollar a través de las conversaciones, con varias estrategias que se explicarán en el análisis de las conversaciones que se incluye a continuación.

- El juzgar, tanto el valor cultural de la obra como el manejo del lenguaje cinematográfico.

c. Creencias

China se percibe como una cultura contemporánea, influida por el fenómeno de globalización, pero al mismo tiempo como una sociedad conservadora, con tradiciones. Su sociedad es poco expresiva. Esta cultura está representada en la cinta por un papá poco expresivo y una hija que dentro de casa es obediente y fuera de ella es exitosa y capaz de manejar a los hombres. Estados Unidos también se menciona como una sociedad que influye a China tanto en su economía como en su cultura.

México se piensa como un lugar conformado por mujeres que al igual que las chinas tienen cierta independencia, aunque hay ciertos lugares en donde son todavía rechazadas.

Por otro lado, México se distingue de China porque es una sociedad, al igual que Francia, muy expresiva.

d. Sentimientos

No se manejaron durante la sesión.

- **Tipos de conversaciones**

- a. Conversación exploratoria

En esta sesión sí se dio este tipo de conversación cuando los integrantes del grupo trataron de manera crítica y constructiva los planteamientos de los demás. Se presentó de diversas formas:

- Un planteamiento es retomado por alguien más para explicar ciertos conceptos
- Una idea genera otras observaciones que a su vez construyen nuevas preguntas, comentarios, enlaces y percepciones
- Una opinión se emplea para ejemplificar algo
- Un planteamiento se utiliza para cuestionar
- Un comentario genera un acuerdo y con ello se concluye

- b. Conversación acumulativa

Es definitivamente la que más aparece en esta sesión. La forma como se relacionan las conversaciones entre sí por medio de:

- Compartir ideas
- Complementarlas
- Analizar lo que se dice
- Comparar la vida cotidiana con lo que sucede en la cinta

Las ideas se construyen en esta sesión a través de:

- Elementos de la cinta: descripción de los contenidos, darle el significado a lo que se vio, vincular diferentes elementos, comprenderlos
- Experiencia personal y social
- Comparando los elementos de la cinta con la experiencia personal y social

Las estrategias didácticas que se observan se basan en la utilización de preguntas y de compartir las conversaciones para ir desarrollando la habilidad de:

- Crear vínculos entre el lenguaje cinematográfico y el contenido de la cinta
- Conocer lo que se nos está transmitiendo y el porqué lo captamos como lo estamos haciendo

c. Conversación de discusión

Aparece únicamente en una ocasión cuando un alumno plantea una situación, otro está en desacuerdo con él y explica su posición. Estas conversaciones no son interactivas ya que se quedan en dos posturas que ni se reconcilian, ni se utilizan una a otra para construir algo más. Son valiosas para desarrollar las habilidades de auto-conocimiento, de expresión, de seguridad en uno mismo, para justificar el porqué se dicen las cosas y para defenderlas.

4.3.2 Análisis transversal

Con el afán de generar nuevos enlaces e información a continuación se desarrolla un análisis en donde se van relacionando los elementos que se presentaron en las cuatro sesiones estudiadas.

En primera instancia, observo que el análisis que se realizó para los ámbitos referencial, pragmático y sintáctico está muy vinculado al mensaje y a lo que el grupo percibe de él, mientras que el análisis de las destrezas y los tipos de conversaciones está más cercano a la comprensión de las acciones de los sujetos de estudio y más alejados del mensaje de la cinta.

En general, se aprecia que el grupo genera más lecturas hegemónicas que alternativas y su acercamiento hacia el mensaje es más semántico que pragmático o sintáctico. Sus lecturas son más atribucionales (vinculadas a lo ficticio, a los significados del texto o de un autor) que inferenciales (vinculadas a la vida cotidiana del auditorio).

El estudio también me sirvió para entender que la misma forma de la película sugiere que uno se acerque de una manera específica a ella. En este sentido, por ejemplo, se vio que las películas en donde aparecen diversas perspectivas sobre un hecho son un buen material para la lectura crítica, ya que le piden a su auditorio una lectura más activa. Es decir, vemos la misma situación bajo los ojos de varios personajes (por ejemplo, al presentarse la percepción que tiene el protagonista de sí mismo, la que tienen los demás de él, la del propio director, entre otros). Esto genera confusión y a su vez puede orientar hacia una lectura más crítica en aras de entender el mensaje. o en su defecto, puede ser el detonador para que el interés de la cinta se pierda. En este caso, el grupo en general optó por entender el mensaje. pero habría que tomar en cuenta que los alumnos se encuentran en

un ambiente educativo y esto es una mediación situacional que determina el proceso de recepción.

Asimismo, las cintas en donde se exhiben situaciones que van más allá de la descripción, o las películas que por su ritmo lento brindan un espacio a la reflexión, son productos propicios para intentar un acercamiento crítico al mensaje; aunque no por ello se le niega el acercamiento crítico que un producto cultural como una telenovela también puede generar (Schroder, 1997), simplemente se está haciendo referencia a que las condiciones son más favorables.

Por ello, el análisis de las cintas se abordó de una manera diferente para cada una de las sesiones, puesto que cada película y cada temática sugieren su propia aproximación. Este abordaje tiene que ver con las distinciones que como maestro presenté, y además se asocia con lo que el mensaje y la forma de la película sugieren.

Otra aproximación crítica al mensaje se ofrece cuando el grupo cuestiona lo que dicen y hacen los personajes; o un nivel de mayor complejidad se presenta en el momento en que se cuestiona el mensaje del director.

Por otra parte, como ya se mencionó, el mismo espacio de recepción contribuye a lograr una lectura más crítica. Es evidente que el estar viendo películas en el marco de una clase de recepción cinematográfica modifica la relación que el individuo tiene con el mensaje.

En referencia a la relación que establece el grupo con el mensaje y tomando como punto de partida los planteamientos de Liebes (1996), el análisis de las conversaciones sugiere tres niveles:

- a. Estoy de acuerdo o no con el mensaje: es decir acepto o no lo que se me propone
- b. Estoy alejado o cercano a lo que plantea el mensaje: o sea, lo que la cinta me presenta se parece o no a mi realidad

c. Me gustaría que mi realidad se pareciera a lo que miro en pantalla

Lo que se observó en el aula es que el grupo tiende a elaborar más comentarios encaminados a ver si se está de acuerdo o no con el mensaje. Los otros dos ámbitos se trabajan menos, pues implican una vinculación más directa con las propias características personales y culturales del grupo y parece ser que a los integrantes del grupo no les gusta exponer su identidad ante los demás.

Para algunas personas del grupo el gusto hacia la película va en relación con la aceptación del mensaje; se detectan algunos elementos que influyen en esta aceptación como el mismo momento de recepción y la cultura, pero éstos son sólo algunos aspectos que deberán entenderse a la luz de futuras investigaciones.

Otra forma de plantear la manera como el grupo se relacionó con el mensaje se refiere a elementos semánticos, pragmáticos y sintácticos. Se observan cuatro niveles de relación con el texto:

- a. Se describe el tema de la cinta (semántico)
- b. El grupo vincula la anécdota de la película con las propias experiencias y a la luz de ellas se valora el contenido (pragmático)
- c. Se descubre que la forma como el mensaje fue construido ha creado significado (sintáctico)
- d. Se descubre que el director nos trata de engañar, ya que lo que está presentando como real es únicamente su perspectiva de las cosas (sintáctico/pragmático)

A su vez, se puede hablar de que hay distintas posiciones ante el mensaje de la cinta. A partir del análisis de las conversaciones, las defino como contradictorias, complementarias y de transferencia:

- a. Contradictorias: es cuando se critica el mensaje

- b. Complementarias: se van complementando ideas con la misma perspectiva del mensaje cinematográfico
- c. Transferencia: se transfiere el ámbito personal al mensaje

Es importante que el alumno observe las variadas formas de aproximación al mensaje. Al estar consciente de ellas, estará en posición de reflexionar sobre su propio proceso de recepción y así podrá establecer una distancia crítica con el mensaje, entendiendo la manera como va construyendo y apropiándose de los significados. Estas habilidades deben desarrollarse, ya que a través del análisis de las conversaciones se observa que el grupo no está acostumbrado a reflexionar sobre sus propios procesos de recepción cinematográfica y, menos aún, a compartir la relación entre el mensaje de la cinta y su vida cotidiana.

En general, se percibe que los personajes de la cinta son los elementos más importantes en los procesos de identificación del grupo con el mensaje. Por lo tanto, aunque sí surgen los comentarios vinculados con los contextos o valores, aparecen con menor frecuencia e intensidad. Esto podría explicarse por el hecho de que se está trabajando con películas del circuito internacional y la identificación es entonces más individual que social, o porque el cine norteamericano y su “star system” nos ha orientado hacia esta identificación.

Concretamente, el modo como se relaciona el grupo con el personaje tiene que ver con que el grupo:

- a. Construye con el mensaje una expectativa de vivir o no de la forma como lo hace el personaje
- b. Se da cuenta de que existen aspectos parecidos o diferentes entre él y el personaje de la cinta
- c. Es consciente de que el personaje de la cinta existe independientemente de él. Éste es un nivel interesante de alejamiento con el mensaje, ya que plantea una situación en donde el auditorio no pierde su individualidad y existencia en el acto de recepción

En términos generales, se percibe que los personajes del cine norteamericano, son más exitosos, mientras que los de las otras cinematografías están más alejados de la imagen del héroe y más cercanos a la gente común y corriente. Quizá esto se asocia con la forma en que este cine ha construido a sus personajes; estereotipos de jóvenes que representan el éxito económico, el poder y una vida afectiva satisfactoria.

Por otra parte, mucho se ha hablado a lo largo del trabajo sobre el hecho de que la cultura impacta en la manera como es interpretado el mensaje. A grandes rasgos, el grupo observa que lo que se presenta en la pantalla no corresponde a las situaciones que se darían en una sociedad como la nuestra. Sin embargo, si bien éstas son valoradas bajo la mirada de nuestra propia cultura, también habrá que mencionar que como maestro entiendo la importancia de trabajar en el desarrollo de la tolerancia cultural al encaminar al grupo a entender, más que a juzgar, las acciones de los personajes con los ojos de la cultura de origen de la película.

Actualmente, al vivir en un sistema mundial que parece que día a día se va integrando más, hace falta, por un lado, entender que cada cultura tiene su identidad, pero que a la vez ésta se encuentra enmarcada en un ámbito global que también la define y transforma (Geertz, 1994). Así, por ejemplo, en las conversaciones del grupo se nota cómo lo hegemónico se vincula con el ideal de vida norteamericano, al cual se quiere acceder, pero al mismo tiempo se comenta que este ideal no corresponde a nuestra realidad latinoamericana, que ni siquiera se tiene clara, ya que se comprende que cuando hablamos de identidad hacemos referencia a un proceso inacabado, en permanente transformación, conflictivo e impuro (Ang, 1997).

Llama la atención cómo la cercanía cultural entre el mensaje y el grupo y el estilo de vida, parecen ser los principales indicadores del gusto y aceptación del mensaje.

En lo referente a los cuatro ámbitos cognoscitivos (Orozco, 1997): nociones, destrezas, creencias y sentimientos, se aprecia que en este curso el interés se centró sobre el desarrollo de destrezas y creencias, más que en el de nociones o sentimientos. De hecho, si se observa el análisis de las categorías se podrá determinar que las nociones arrojaron poca información mientras que las destrezas y creencias fueron extensas. Quizá esto tenga que ver con la noción, ya superada, de que la educación debe centrarse en lo racional y dejar al margen los sentimientos. Aunque no se está de acuerdo con este planteamiento, parecería ser que mi propia experiencia como alumno, en un sistema educativo que sobrevalora lo racional sobre lo afectivo, impacta sobre el desarrollo de mi práctica docente.

En cuanto a las nociones, se puede decir que su importancia se centra en el hecho de que al incorporar a las conversaciones los conceptos que se relacionan con el proceso de recepción, se apoya a los alumnos a tener un vocabulario especializado para nombrar las cosas, a que se entienda este proceso de recepción de una forma más compleja, a generar nuevos enlaces y se les enseña la importancia de estudiar estos procesos a fondo.

Como ya se vio, en el análisis de las conversaciones los sentimientos se manejan en dos ámbitos: uno que tiene que ver con los sentimientos que se presentan en la cinta y otro que se asocia con los sentimientos que la cinta genera en el grupo.

Desde este enfoque, el grupo comenta acerca de lo que los personajes de la cinta sienten, perciben o viven; sin embargo, son más reducidos los comentarios sobre lo que ellos mismos piensan, viven u opinan sobre estos personajes.

De esta manera, se observa que los discursos en torno de los sentimientos se construyen aisladamente, no se comparten en su construcción y se van dando esporádicamente. Aquí lo que habría que analizar es el porqué como maestro no he logrado guiar la clase a este ámbito y cuál es la razón por la cual los alumnos la desvían.

En el análisis de las conversaciones se detectaron dos tipos de discurso:

- a. Los colectivos: se conceptualizan como aquellos en donde al menos dos personas hablan sobre la misma temática
- b. Los individuales: en donde ya sea que el profesor o un alumno, por su parte, elaboran un discurso que no es retomado por nadie más.

Dentro de la primera opción se pudieron ubicar dos variantes:

- Los discursos colectivos que lograban un proceso de construcción de conocimientos. Es decir, discursos que se van articulando y se van transformando unos a otros.
- Los discursos que abordaban las misma temáticas, pero que, pese a esto, se quedaban aislados, compartiéndose, mas no transformándose.

Estos discursos de alguna manera hacen alusión al tipo de conversaciones que se construyeron; por un lado, la conversación de discusión y la exploratoria se vinculan con los discursos colectivos que logran un proceso de construcción de conocimiento y la acumulativa con los discursos que abordan las mismas temáticas pero que no se transforman unos a otros.⁴⁷

En cuanto a las conversaciones, se observa que éstas ayudan a generar enlaces entre los discursos de los individuos, construyen a su vez nuevas aproximaciones y apoyan a la expresión de sentimientos y opiniones de los demás.

Relacionado a la forma como se presentan los diferentes tipos de conversaciones (Mercer, 1997): acumulativa, exploratoria y de discusión, se observa que: la conversación acumulativa es la que más se utilizó en las sesiones analizadas. Como ya se ha mencionado este tipo de conversación ayuda a que el grupo se conozca y enriquezca sus ideas. Además, se percibe como un factor importante de integración pues opera en relaciones implícitas de

⁴⁷ Para mayor información consúltese Mercer (1997).

solidaridad y confianza, y requiere repetición y confirmación constantes de las ideas y las opiniones de los compañeros (Mercer, 1997).

Lo que caracteriza a la conversación exploratoria es que se refutan ideas y se piden aclaraciones con respuestas que expliquen y justifiquen las cosas. Sus reglas básicas requieren que se observen y consideren los puntos de vista de todos los participantes, que se declaren y evalúen explícitamente las propuestas, y que el acuerdo explícito preceda a las decisiones y las acciones (Mercer, 1997). Se presenta en el aula, sobre todo guiada por el maestro, quien intenta recoger los planteamientos del grupo para construir nuevas aproximaciones o re-orientar los planteamientos sugiriendo nuevas posibilidades. Esta conversación es imprescindible si se apoya la construcción del conocimiento colaborativamente, ya que genera un buen espacio para desarrollar el razonamiento verbal. De hecho, apoyaría el aprendizaje significativo que plantea Piaget y las ideas constructivistas de Vygotsky.

Parece ser que los alumnos no aprovechan muy a menudo este recurso, puesto que se nota en ellos una tendencia a elaborar y justificar sus propios planteamientos, más que a aprovechar los de los demás para generar algo.

La conversación de discusión se da sólo en tres ocasiones durante las cuatro sesiones analizadas y no toma mucha fuerza, ya que de alguna u otra forma en lugar de fortalecerla se tiende a desviar. Este tipo de conversación no es repetitiva y más que nada se define por estar dominada por afirmaciones y refutaciones, el tipo de relación que establece es competitiva; se oponen las diferencias de opinión en lugar de compartirlas y la orientación general es defensiva (Mercer, 1997).

Una de las razones por las que me explico la poca utilización de este tipo de conversación en el aula es el hecho de que nuestra cultura se orienta hacia relaciones

conciliatorias por considerar que el verbalizar el desacuerdo en una clase no es muy adecuado.

Asimismo, reflexiono acerca del hecho de que el alumno esté en un curso en donde se utiliza sobre todo la conversación acumulativa; me parece que ello le ayuda a experimentar y entender cómo el aprendizaje se va construyendo colaborativamente; sin embargo, al utilizar en forma esporádica este tipo de conversación, se está limitando el desarrollo de la habilidad para fundamentar, sostener y defender los propios planteamientos.

En términos generales, considero, que a los alumnos les hace falta desarrollar habilidades de comunicación. Utilizan en su discurso pocos términos y muchas muletillas, además de que no verbalizan sus experiencias personales en cuestiones de recepción, prefieren temáticas que tienen que ver con lo que vive el personaje en pantalla y de esta forma tienden a no involucrarse.

4.3.3 Estrategias para la lectura crítica del material cinematográfico

Una vez trabajado el análisis de las conversaciones de manera horizontal y transversal, se presentan a continuación las estrategias que se sugieren para desarrollar habilidades de lectura crítica y la reflexión de valores. en un curso que intenta aproximarse activamente a los mensajes cinematográficos. La manera como se muestran tales estrategias es a través de las categorías o temas que fueron guiando la investigación.

La propuesta que se desarrolla no es, ni pretende de ninguna manera ser exhaustiva, únicamente refleja los elementos construidos a partir de las sesiones analizadas y de mi

experiencia como docente en materias que tienen que ver con el acercamiento crítico a los mensajes cinematográficos.

En primera instancia se percibe la importancia de acercarse a la obra cinematográfica por medio de las 3 diferentes lecturas que se pueden hacer: ideológica, real y estética, ya que cada una de ellas aborda de una forma distinta al mensaje y por ello da la oportunidad de un acercamiento más complejo a él.

- **Lectura ideológica**

La propuesta en este nivel es que el alumno reflexione sobre los siguientes aspectos:

1. Comprender que los mensajes tienen contenidos tanto hegemónicos como alternativos
2. Ubicar los mensajes hegemónicos y alternativos dentro de una película
3. Comprender que nuestras lecturas pueden ser tanto alternativas como hegemónicas
4. Localizar las lecturas alternativas y las hegemónicas
5. Analizar el porqué se acepta (lectura hegemónica) o se rechaza (lectura alternativa) tanto el contenido como la técnica
6. Reflexionar acerca de cómo se relaciona el gusto del público con la aceptación o rechazo de la cinta
7. Pensar sobre cómo influye el conocimiento que tengamos de una cultura en que la lectura sea hegemónica o alternativa
8. Entender cómo la cultura local se mezcla con la global

- **Lectura real**

Para esta lectura se desarrollan estrategias en donde el alumno deberá de:

1. Reflexionar sobre el hecho de que el auditorio se puede relacionar con el personaje, con el contexto y/o con la ideología o sentimientos que la cinta maneja

2. Entender cómo se vincula el mensaje de la película con mi vida o contexto:
 - a. Comprender en qué medida la película se parece o no a mi vida cotidiana
 - b. Entender las diferencias y similitudes entre la cultura que presenta la cinta y la propia para conocer más a fondo lo que somos y comprender asimismo las situaciones cotidianas desde diversas perspectivas
 - c. Entender que la cultura que presentan en la cinta es interpretada a partir de nuestra propia cultura
 - d. Comprender el comportamiento de los personajes a la luz de su contexto y en relación con él
 - e. Transferir el mensaje a la vida cotidiana y entender que hay diferentes niveles de relación con el texto: (se me antoja vivir como vive el personaje, me parezco al personaje o a su vida, me gusta como es el personaje o su vida)⁴⁸
3. Analizar el porqué nos gusta el tema o la forma de la cinta y comprender cómo el ámbito de referencia influye sobre su gusto o rechazo
4. Reflexionar en cómo me acerco al mensaje
5. Reflexionar sobre cómo interpreto el mensaje
6. Reflexionar acerca de cómo me apropio de los significados

- **Lectura estética**

En este ámbito el acercamiento del alumno deberá realizarse mediante estrategias que lo ayuden a:

⁴⁸ Recuérdese que estas distinciones las establece Liebes (1996).

1. Comprender las distintas formas de construcción de:
 - a. Los personajes (reflexionar si son personajes contruidos interior o exteriormente, comprender su complejidad, analizar si su comportamiento cambia a lo largo de la cinta, entender si se comportan de diversas formas dependiendo del momento o situación)
 - b. El contexto y la ideología (comprender qué elementos construyen el ambiente físico y psicológico de la cinta)
 - c. La técnica cinematográfica (fotografía, montaje, música, diálogos)
 - d. Estructura narrativa (ubicar la estructura narrativa y entender el porqué se van dando los cambios en la narración de la forma como se presentan)
 - e. Las diversas miradas dentro de una cinta (la mirada que tiene el protagonista sobre sí mismo y sobre los demás, la mirada de los demás personajes, la mirada del narrador de la cinta y nuestra propia mirada)
2. Entender que el lenguaje cinematográfico es un medio de significación de mensajes.
 - a. Comprender el porqué se utilizan ciertos recursos cinematográficos para abordar determinadas temáticas. Por ejemplo, una película que utiliza la neblina y una iluminación tenue para plantear la confusión de la época.
 - b. Comprender que el lenguaje cinematográfico se vincula con los estados de ánimo de los personajes y del contexto
3. Detectar cuáles son los elementos dentro del mensaje que nos ayudan a aproximarnos de una forma crítica a éste y cuestionarnos la causa

Una vez desarrolladas las estrategias de acercamiento crítico hacia los mensajes, a través de los tres tipos de lecturas, se abordarán otros ámbitos que también deberán tomarse en consideración.

Otro elemento que apoya a los alumnos en el acercamiento crítico es el hecho de reflexionar sobre los factores o situaciones que median el mensaje, pues le permite conocer el porqué se construye el mensaje de esa forma y no de otra.

- **Mediaciones**

Se sugiere considerar las siguientes mediaciones:

1. Mediaciones culturales
2. Mediaciones videotecnológicas
3. Mediaciones que tienen que ver con la forma de presentar los mensajes
4. Mediaciones de referencia
5. Mediaciones personales
6. Mediaciones situacionales
7. Comprender que en este curso de cine los conceptos a la luz de los cuales se entiende la película determinan su interpretación

Respecto a los ámbitos de recepción: semántico, sintáctico y pragmático, se presentan los siguientes aspectos que los alumnos deberán tomar en cuenta:

- **Ámbito semántico**

1. Determinar el tema de la película
2. Reflexionar sobre el tema de la cinta (valorar lo que se presenta, preguntarnos por qué se presentan las cosas de esa manera)

3. Vincular el tema con la vida real
4. Determinar lo que el director nos quiere transmitir y cuestionarlo

- **Ámbito sintáctico**

1. Analizar forma y contenido
2. Vincular la forma y el contenido para profundizar en el mensaje
3. Encontrar relaciones entre diversos elementos que conforman la cinta para comprender de una manera más profunda el mensaje
4. Analizar los elementos de la cinta como procesos (que van cambiando a lo largo de la película)

- **Ámbito pragmático**

1. Comprender el proceso mediante el cual vamos construyendo los significados (vinculando nuestras percepciones con el mensaje y la forma como nos es presentado)
2. Entender que el lenguaje cinematográfico genera sentimientos en el espectador
3. Inferir cómo el ámbito de referencia determina el gusto o rechazo del mensaje
4. Comprender cómo el momento de recepción influye en la aceptación o rechazo del mensaje y la técnica y en su implicación o distancia
5. Entender que hay al menos dos formas de relacionarse con un texto:
 - a. Estoy o no estoy de acuerdo con el mensaje
 - b. Estoy implicado (menor capacidad crítica) o distante (mayor capacidad crítica)
6. Inferir que la cultura que presenta la cinta la comprendemos a partir de nuestra propia cultura

7. Comprender que la lectura es polisémica y aprovechar esto para enriquecerse de las ideas de los demás
8. Reflexionar sobre el porqué una película nos parece interesante o no, nos gusta o no

Para el ámbito educativo se hacen las siguientes sugerencias:

- **Nociones**

Se recomienda ubicar el curso en planteamientos que conciben al fenómeno comunicativo como sistemas, intertextualidades, enmarcados en contextos culturales específicos. Por ello se retoman las perspectivas de:

1. Estudios de recepción
2. Análisis culturales
3. Reflexión teórica sobre los diversos aspectos que conforman el lenguaje cinematográfico
4. Concepción del proceso receptivo como un acto mediado y enmarcado dentro de prácticas sociales

- **Destrezas**

Se propone centrarse en desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad analítica a partir de esquemas de análisis pragmático, sintáctico e ideológico. Éstas se refieren a:

1. Desarrollar habilidades que tienen que ver con aprender a observar las películas, describirlas y reflexionar sobre ellas:
 - a. Desarrollar habilidades de comunicación

- b. Experimentar que la cinematografía nos ayuda a entender la realidad en la que vivimos
 - c. Comprender que la lectura es polisémica y aprovechar esto para enriquecerse con las ideas de los demás
2. Comprender cómo está construido el mensaje cinematográfico:
- a. Descomponer los elementos que forman la cinta para entender cómo se va entretejiendo la trama
 - b. Encontrar relaciones significativas entre los elementos del lenguaje cinematográfico
 - c. Ubicar el punto de vista del protagonista, de los personajes y del receptor
 - d. Determinar cómo impacta un personaje sobre otro y cómo se relaciona éste con su contexto exterior
3. Reflexionar acerca de la relación entre el mensaje y otros contextos (culturas, obras artísticas o productos de los medios de comunicación):
- a. Encontrar y entender las diferencias y similitudes entre culturas
4. Juzgar el valor cultural de la obra y el manejo de la técnica cinematográfica
5. Reflexionar sobre la relación entre el mensaje y el auditorio
- a. Comprender las diferentes formas de relacionarse con un texto
 - b. Entender por qué percibimos el mensaje de la cinta de la forma como lo estamos haciendo
 - c. Reflexionar sobre lo que el mensaje nos hace sentir y entender cómo se van articulando los recursos para lograrlo
 - d. Meditar el porqué una película nos parece interesante o no, nos gusta o no
 - e. Comprender cómo vamos construyendo la interpretación de los mensajes a la luz de nuestro contexto

f. Comprender cómo nuestro ámbito de referencia y el momento de recepción influye en la aceptación o rechazo del mensaje y la técnica, y en su implicación o distancia

g. Comprender porqué y cómo transferimos el mensaje cinematográfico a la vida cotidiana

h. Relacionar y distinguir lo que sucede en la vida real y lo que siente el personaje para de esta forma entender nuestra propia complejidad como seres humanos

- **Creencias**

Este es un ámbito que ayuda a desarrollar algunas habilidades como:

1. Fundamentar las propias creencias
2. Respetar las creencias de los demás
3. Entender la forma como las creencias van cambiando, dependiendo del tiempo y el contexto cultural
4. Comprender que al interpretar los contenidos de la cinta estamos incorporando lo que somos y pensamos

- **Sentimientos**

Este rubro es muy importante si se considera que la educación tiene el objetivo de desarrollar tanto el pensamiento como las emociones. Por ello se hace necesario:

1. Ubicar los sentimientos que presenta la cinta
2. Reflexionar sobre lo que el mensaje nos hace sentir y el porqué lo sentimos

3. Comprender cuáles son los recursos mediante los cuales la cinta nos hace sentir lo que sentimos

Por otro lado, se recomienda fortalecer en el aula los tres tipos de conversaciones, ya que, como se ha observado, cada una de ellas desarrolla habilidades diferentes.

- **Conversación exploratoria**

1. Orienta los discursos a temas específicos
2. Ayuda a que el alumno re-elabore su discurso dándole el espacio para re-pensarlo
3. Trata de manera crítica y constructiva los planteamientos de los demás
4. Abre más posibilidades, más enlaces, más ideas, nuevas percepciones
5. Ayuda a construir el conocimiento

- **Conversación acumulativa**

1. Logra una mayor interacción con los discursos ajenos
2. Da la oportunidad de que se conozcan e enriquezcan las ideas de los demás
3. Se utiliza para profundizar sobre algún concepto, situación o sentimiento
4. Ayuda a crear confianza en el grupo
5. Abre más posibilidades, más enlaces, más ideas, nuevas percepciones
6. Contribuye a generar nuevas aproximaciones a la información
7. Ayuda a construir el conocimiento

- **Conversación de discusión**

1. Apoya el desarrollo de habilidades para debatir: entender y respetar a los demás, fundamentar y defender la propia postura

2. Ayuda a construir el conocimiento

4.4 Reflexión Final

El punto de partida de este análisis es el reconocer que al observar y analizar una situación de comunicación estamos alterando la lógica social: alteramos al otro y a su vez nos modificamos a nosotros mismos. Esta transformación es a nivel cognitivo, ideológico y emocional. En este análisis, como ya se ha mencionado, es importante comprender que tal proceso es valioso para construir el conocimiento. Por ello, se ha considerado la influencia que como maestro/investigador se ejerce sobre los alumnos, para tomarla en consideración en el presente trabajo.

Por otro lado, se es consciente de que lo que se está obteniendo en este estudio es el conocimiento de la percepción de otras personas bajo la mirada del maestro/investigador; pero esto es cierto sólo en un sentido, puesto que lo que los alumnos dicen es producto de las percepciones que definen su mundo; aunque, también corresponde a lo que ellos creen que el maestro está esperando escuchar de ellos.

Bajo estos dos planteamientos se ilustra la influencia del maestro-investigador en el estudio. Sin embargo, deberá recordarse que desde la perspectiva que marca esta investigación, lo que interesa no es encontrar un conocimiento objetivo, sino tratar de comprender lo que sucede a partir de la construcción que se logra a través de la interpretación de los datos.

Es un hecho el que este trabajo no se haya ocupado de cuestiones fundamentales como son las historias personales y sociales de los jóvenes. Se tiene plena conciencia de que esta información generaría una gran riqueza al estudio; no obstante, la investigación se constituye como un proceso exploratorio de ¿cómo sucede lo que sucede en el aula? y no ¿por qué sucede? Se cree que esta segunda pregunta podría responderse a partir de otra investigación que vinculara el conocimiento de estas historias personales y sociales a lo que aquí se observó; es decir, trabajar con profundidad el vínculo entre cultura y percepción.

Vale la pena recordar que el trabajo no partió de preguntas previamente definidas, éstas se fueron generando y re-pensando de acuerdo a lo que se observaba en el aula, del análisis de las conversaciones y del marco teórico, tomando únicamente como punto de partida la idea de que el interés era comprender lo que sucede en el aula a partir de dos ámbitos: el educativo y el de los análisis de recepción.

Por ello, la presente investigación se aproximó a estos dos ámbitos: el comunicativo y el educativo. En el primero se comprendieron aspectos que tienen que ver con los procesos de recepción; en el segundo, los que se vinculan al proceso de aprendizaje-instrucción. Como se puede observar, ambos conceptos son complejos, cambiantes, situacionales, influidos por una gran cantidad de elementos.

En cuanto a los procesos de recepción en un grupo, comprendo que son actos en donde se muestran diversos enfoques ante distintas miradas. Se concibe como un proceso activo, mediado, enmarcado dentro de prácticas sociales. En general, lo que pude observar sobre él es que el grupo elabora construcciones que tienen puntos coincidentes entre sus integrantes. Esto se explica a través del concepto de “habitus de clase” de Bourdieu; ya que el grupo está conformado por jóvenes que tienen características similares como edad, escolaridad, clase social, viven en la Ciudad de México, son hijos de familia, entre otros. Sin embargo, existen ciertas percepciones que son construcciones más individuales. En

este sentido se abre la posibilidad de un análisis comparativo, centrado en una perspectiva constructivista, que comprendiera cómo se están dando entre los miembros del grupo estas percepciones y cómo es que las diferencias individuales definen también la interpretación de los mensajes.

El proceso aprendizaje-instrucción⁴⁹ se percibe como un fenómeno activo en el cual el alumno construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento (Onrrubia, 1993). Así, este proceso es conceptualizado como un acto de construcción y comprensión de significados, en donde el estudiante organiza experiencias en sus estructuras mentales y de esta manera ordena su entorno para comprenderlo.

A lo largo de esta experiencia educativa he estado en búsqueda de estrategias para que el aprendizaje sea un proceso de generación y no una simple repetición de conocimientos ya construidos por alguien más; por ello, como se pudo observar, el modelo que guía el curso se centra en el aprendizaje colaborativo, en donde se desarrollan habilidades de comunicación tan importantes para esta carrera y para la época en general que nos ha tocado vivir. La idea es, como lo dice Fuentes (1991), enseñar la comunicación a través del propio proceso de comunicación.

Lo que debe quedar muy claro es el hecho de que lo que aquí se ha desarrollado son estrategias para que jóvenes universitarios de la carrera de Ciencias de la Comunicación, en un curso de Estudios de recepción, se expongan críticamente a los mensajes cinematográficos internacionales; con esto, de ninguna manera se pretende que sea un modelo general para el consumo de la cinematografía. Cada grupo consume formas

⁴⁹Se hace referencia al proceso utilizando un término en donde el aprendizaje aparece, en primer lugar, como punto fundamental, relacionado con la instrucción. Con ello, se pretende romper la relación mecanicista que se establecía al utilizar el término enseñanza-aprendizaje, en donde parecería que el primero determina al segundo.

culturales de diferente manera ya que comparten esquemas de percepción y apreciación específicas (Bourdieu).

Básicamente son dos los ejes que justifican la importancia de este tipo de cursos para los estudiantes universitarios. Uno es el hecho de que los alumnos, en general, están acostumbrados a vivir en un mundo sobre-estimulado, concreto e inmediato y les cuesta trabajo moverse en la abstracción (Ferrés, 1994); a su vez, la situación mundial en donde se ha dado un gran valor al manejo de la información, por lo que como docentes tenemos que apoyar el desarrollo de las habilidades del pensamiento y el manejo de la información por medio de los procesos comunicativos.

El segundo eje se relaciona con el hecho de haber elegido un medio de comunicación como el cine para incorporarlo a los procesos educativos de los universitarios, puesto que el público ve más películas que nunca y son los sectores jóvenes los que asisten con mayor frecuencia a las salas (García Canclini, Holtz y Mantecón, 1994), por lo que en este espacio educativo se les presenta un medio que les es familiar y se les brindan los marcos interpretativos para empezar a mirarlo de una forma diferente.

Por otro lado, el que sea la cinematografía norteamericana la que domina la oferta y el consumo cinematográfico de nuestro país (García Canclini, 1994; González Rodríguez, 1999) y el que las otras regiones o incluso nuestra propia cinematografía se vea subrepresentada, plantea una situación en donde como educadores nos vemos en la responsabilidad de hacer llegar a los jóvenes, tanto física como cognitivamente, material proveniente de otras culturas. Además, el estar en contacto a través del cine con la vida cotidiana de otros países, les da a los jóvenes la oportunidad de apropiarse de otro tipo de significados, que finalmente generarán un capital cultural más variado y por consiguiente, más rico.

La oferta y el consumo de cine predominantemente norteamericano, ha marcado en los jóvenes ciertas formas de recepción del material. Por ello, se comprende que a los jóvenes en general, en un principio, les haya parecido difícil el aproximarse a otras cinematografías, pero también se observa que las estrategias y experiencias de recepción los ayudaron a que el material les fuera más accesible.

Desde esta perspectiva, fue interesante analizar los discursos de las personas que participamos en esta experiencia educativa en dos ámbitos: por un lado, como auditorio cinematográfico (con sus características específicas y bajo condiciones también muy concretas de recepción) y como integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje (en un curso de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Intercontinental), entendiendo cómo se construye el conocimiento en el aula.

La experiencia me dio, además de la oportunidad para reflexionar sobre mi propia práctica docente y crear estrategias para la lectura crítica de los mensajes, la posibilidad de acercarme a la comprensión de las percepciones de los alumnos para conocer los marcos interpretativos que construyen las acciones en su vida.

Por otro lado, trabajando en la presente investigación la perspectiva de Sonia Livingstone y Lunt (1997) en el sentido de que el auditorio puede tener dos tipos de relación con el texto (involucramiento/distancia y aceptación/rechazo), surgen varias interrogantes que abren nuevas preguntas de investigación: ¿si la lectura es hegemónica, hay mayor implicación con el mensaje; es decir menor capacidad crítica?, ¿si la lectura es alternativa, hay mayor distancia entre el texto y el receptor, o no necesariamente?, ¿cómo afecta el que conozca la construcción del mensaje para establecer una relación de implicación o distancia con el mismo?, ¿cómo afecta el que sea como el personaje o quiera ser como él/ella, o que me guste cómo es para tener una relación de implicación o distancia con mensaje?, ¿cómo se relaciona el gusto con la aceptación?

A continuación se organizan las interrogantes en una tabla en donde se entienden los enlaces que éstas tienen con los ámbitos receptivos que se abordaron en el presente trabajo.

Tipo de lectura	Nueva pregunta	Nueva pregunta	Nueva pregunta
Ideológica	¿Si la lectura es alternativa hay una distancia crítica entre el texto y el receptor, o no necesariamente?	¿ Un individuo que tiene un fuerte involucramiento con el mensaje puede a su vez exponerse críticamente?	¿Si la lectura es hegemónica hay una mayor implicación con el mensaje? ¿Tanto en la lectura hegemónica como en la alternativa se dan indistintamente la implicación y la distancia?
Real	¿Cómo afecta el que sea como él/ella, quiera ser como él/ella o el que me guste como es él/ella para tener una implicación o una distancia con el mensaje?		
Estética	¿Cómo afecta el que se conozca la construcción del mensaje para establecer una relación de implicación o distancia con éste?		

Tabla xiii. Nuevas interrogantes para las lecturas ideológica, real y estética

En relación a las destrezas, a través de ciertos esquemas de análisis sintáctico, pragmático e ideológico se tratan de desarrollar las habilidades analítica y crítica. Para ello, se aprecia, a su vez, la importancia de apoyar los procesos para:

- a. Observar

- c. Describir: se está viendo en dos niveles: uno tiene que ver con la habilidad de narrar lo que se está viendo en la cinta o los elementos que la están construyendo y otro que está con relación a la reflexión, en cuando nos preguntamos por qué percibimos las cosas de la forma como lo hacemos
- d. Comprender
- e. Comparar
- f. Valorar

Como se puede observar, el apoyar el aprendizaje colaborativo nos está dando el espacio para fortalecer habilidades de comunicación y para reflexionar sobre otras formas de ver las cosas. Asimismo, ayuda al proceso de aprendizaje-instrucción ya que por un lado, establece claramente las metas y la orientación del curso, el alumno conoce qué es lo que se espera de él, y apoya el sentimiento de que se le valora como persona individual⁵⁰. Además, las conversaciones ayudan al estudiante a comparar su discurso con el de sus compañeros para de esta forma valorar cómo va su progreso, cómo se relacionan sus ideas con las de los demás, para desarrollar habilidades de autoconocimiento y de expresión, para justificar y defender la propia perspectiva. Al profesor le sirven para conocer qué es lo que los alumnos ya saben, cuáles son sus puntos fuertes y débiles y, sobre todo, para que el conocimiento se sienta producido tanto por el alumno como por el docente.

Por ello, la educación debe ser un medio por el que se desarrollen habilidades de comunicación, pues el lenguaje es la forma como hacemos conocer socialmente nuestro pensamiento. Así, el vínculo entre pensamiento y lenguaje es evidente. Si como maestros ayudamos a desarrollar el lenguaje, en sí lo que estamos haciendo es fortalecer las habilidades del pensamiento.

⁵⁰"La formación de lo intelectual se da también a través del afecto" (Marín. 1995).

BIBLIOGRAFÍA

- Abril, G.(1995). Del narrador superviviente al charlatán masivo. *Archivos de la filmoteca*, 67, pp. 67-73.
- Adiseshiah, M. (1990). Tendencias y perspectivas de la educación. En *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.
- Aguilar, M.A, Rosas Mantecón, A. y Vázquez Mantecón, V. (1995). Televisión y vida cotidiana. *Versión 3: Estudios de Comunicación y Política* (123 – 154). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Ang, I. (1997). Cultura y comunicación. Hacia una crítica etnográfica del consumo de los medios en el sistema mediático transnacional. En D, Dayan. (Comp.), *En busca del público* (pp. 83-106). Barcelona: Gedisa.
- Beltrán, L. R. y Fox, E. (1980). *Comunicación dominada*. México: Ilet Nueva Imagen.
- Bertaux, D. (1993). De la perspectiva de historia de vida a la transformación de la sociología práctica. En Marinas y Santamarina (Eds.) *La historia oral: métodos y experiencias* (19-32). Madrid: Debate.
- Bettetini, J. F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bono de, E. (1997). *Lógica Fluida. Una alternativa a la lógica tradicional*. México: Paidós Contextos.
- Boyers, E. (1991). Académicos, ¿De quién estamos hablando? *Universidad Futura*, vol. VIII y IX.
- Branegan, J. (1995, febrero 27). Invasion of the profit snatchers. *Time*, 8, 34-39.
- Carro, N. (1995). 1994 un año de cine. *Dicine*, 60-61, 4-7.
- Casas, M. de la L.(1994). Modernidad, identidad cultural y medios de comunicación. En J.C. Lozano (Ed.), *Anuario de investigación de la comunicación*. (pp. 19-45). México: CONEICC.
- Ceruti, M. (1998). El mito de la omnisciencia y el ojo observador. En P. Watzlawick, P. Krieg (Comps.). *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 32-59). Barcelona: Gedisa.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: LAIA
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. España: Akal.

- Cortés, Carlos. (1989). "Cómo ver al vecino: el libro de texto Hollywoodense sobre México". En J. Coatsworth y C. Rico (Coord.), *Imágenes de México en Estados Unidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Curran, J. (1997). El decenio de la revisiones. La investigación en comunicación de masas en los años 80. En D. Dayan (Comp.), *En busca del público* (49-81). Barcelona: Gedisa.
- Charles, M. (1987, mayo). El problema de la cultura o la cultura como problema. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3, vol. 3, 119 – 149.
- Dayan, D. (Coord). (1997). *En busca del público*. Barcelona, Gedisa.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En Pascual, R. (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Bizkaia: Narcea, Congreso Mundial Vasco.
- Esteinou, J. (1994). Televisión nacional y globalización cultural: el caso de México. En Lozano (Ed.), *Anuario de investigación de la comunicación*. México: Coneicc.
- Esteinou, J. (1997, junio-agosto). Dimensiones Internacionales de la Comunicación, *Razón y Palabra*, 7, año 2 (revista electrónica).
- Ferrés, J. (1994). Pedagogía de los medios audiovisuales y pedagogía con los medios audiovisuales. En *Para una tecnología educativa*, (pp. 115-142) Barcelona: Horsori.
- Fuentes, R. (1991). *Diseño curricular para las escuelas de comunicación*. México : Trillas.
- Galindo Cáceres, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Conaculta y Addison Wesley Longman.
- García Canclini, N. (1995, febrero 18). Privatización de la oferta y de los hábitos culturales. *Reforma*, p. 11d.
- García Canclini, N. (1994). El cine mexicano en los noventa : ¿última crisis o crisis final ? En N. García Canclini (Coord.), *Los nuevos espectadores : cine, televisión y video en México* (pp.13-21). México : Imcine y Conaculta.
- García Canclini, N. (1994). Del cine al espacio audiovisual. En N. García Canclini (Coord.), *Los nuevos espectadores : cine, televisión y video en México* (pp. 22-37). México : Imcine y Conaculta.
- García Canclini, N., Módena, M.E. y Rosas Mantecón, A. (1994). Público y crítica de cine en la Ciudad de México. En N. García Canclini (Coord.), *Los nuevos espectadores : cine, televisión y video en México* (pp. 87-154). México : Imcine y Conaculta.

- García Canclini, N. , Holtz, D. y Rosas Mantecón, A. (1994). La Ciudad de México : Cinéfilos y videófilos. En N. García Canclini (Coord.), Los nuevos espectadores : cine, televisión y video en México (pp.159-227). México :Imcine y Conaculta.
- García Canclini, N. (1994). Notas para posibles conclusiones. En N. García Canclini (Coord.), Los nuevos espectadores : cine, televisión y video en México (pp.159-227). México :Imcine y Conaculta.
- García Canclini, N. (Coord.) (1998), Cultura y comunicación en la Ciudad de México. Modernidad y multiculturalidad: la Ciudad de México a fin de siglo. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Glaserfeld Von, E. (1998). Despedida de la objetividad. En Watzlawick, P y P. Krieg (Comps.), El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). Conocimiento Local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Paidós.
- Giménez, G. (1981). Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Rodríguez, S. (1999, marzo 12). Cine y video. Percepciones filmicas y liturgias domésticas. Reforma. p. 8A.
- González, J y Mugnaini, F. (1986, septiembre). Metodología, métodos, técnicas para un protocolo de observación etnográfica de los usos diferenciales y los modos de ver las telenovelas. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 1, vol. 1, 149-175. Colima: Universidad de Colima.
- Hamelink, C. (1991, septiembre-diciembre). La globalización y la cultura del silencio, en *Comunicación y Sociedad*, 13, (pp.61-69).
- Hay, J., L. Grossberg y E. Wartella (1996). The audience and its landscape. Boulder: Westview Press.
- Hollows, J. y M. Jancovich (Eds.). (1996). Approches to popular film. Manchester : University Press.
- Jaquinot, Geneviève. (1991). Más allá de un género: hacia una nueva retórica de los programas educativos. En J. De P. Pons, C. Gortari (Eds.). Las Nuevas Tecnologías de la Información en la Educación (31-45). Sevilla: Alfar.
- Jensen, K.B. y E. Rosegren (1997). Cinco tradiciones en busca del público. En D. Dayan (Comp.), En busca del público (pp. 335-370). Barcelona: Gedisa.
- Katz, E.(1996). Viewers work. En J, Hay, L. Grossberg y Wartella. E. (Eds.), The audience and its landscape (pp. 9-21). Boulder : Westview Press.

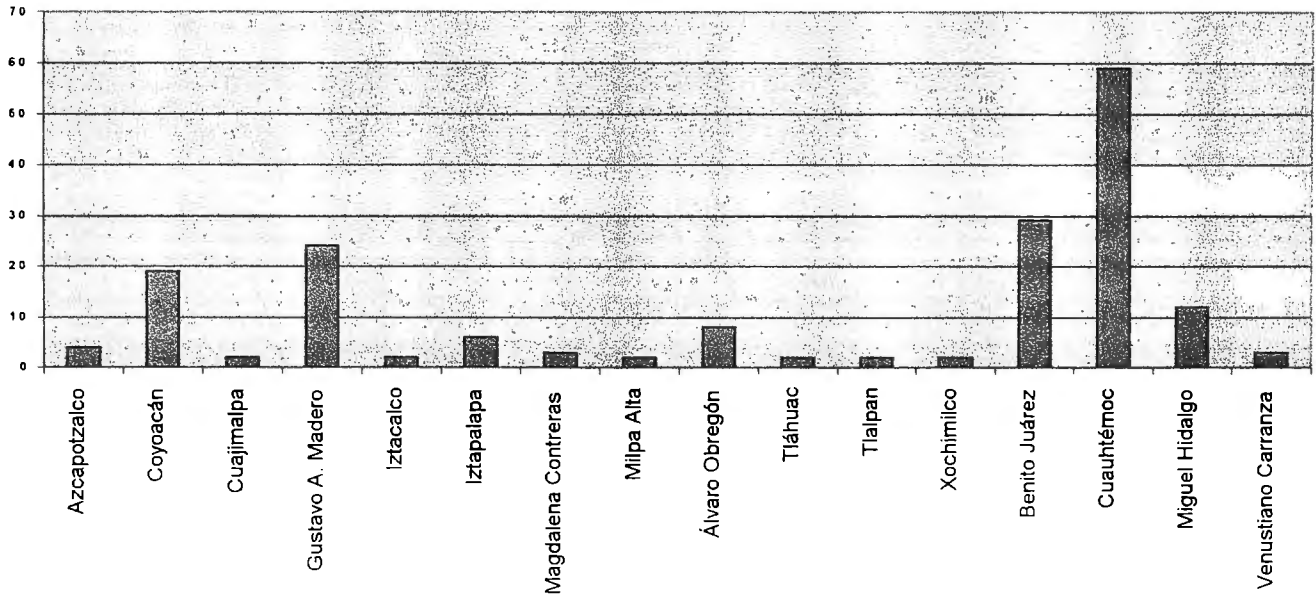
- Kellner. (1999). Media Literacy and critical pedagogy. [http://www.gseis.ucla.edu / courses/ed253a/dk/globm.htm](http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/dk/globm.htm)
- Klindworth, G. (1995). Estudiar lo cotidiano en la telenovela mexicana: una reflexión metodológica. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 13, vol. IV, pp. 103-125. Colima: Universidad de Colima.
- Krieg, P. (1998). Puntos ciegos y agujeros negros. Los medios como intermediarios de las realidades. En P. Watzlawick, P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador Contribuciones al constructivismo* (pp. 123-131). Barcelona: Gedisa.
- Kubey, R. (1996). On not finding media effects: conceptual problems in the notion of an “active” audience (with reply to Elihu Katz). En J. Hay, L. Grossberg, E. Wartella (Eds.), *The audience and its landscape* (pp.187-205). Boulder : Westview Press.
- Lederman, L. (1992). *Communication Pedagogy aproches to teaching undergraduates courses in communication*. Norwoods: Abler.
- Liebes, T. (1996). Notes on the struggle to define involvement in television viewing. En J. Hay, L. Grossberg y E. Wartella (Eds.), *The audience and its landscape* (pp.177-186). Boulder : Westview Press.
- Liebes, T y Katz, E. (1997). Seis interpretaciones de la serie Dallas. En D. Dayan (Comp.). *En busca del público* (pp.145-168). Barcelona: Gedisa.
- Lion, C. G. (1995). Mitos y realidades en la tecnología educativa. En E. Litwin (Comp.) *Tecnología Educativa: política, historias, propuestas* (pp. 42-61). Buenos Aires: Paidós.
- Livingstone, S. Y Lunt, P. K. (1997). Un público activo, un telespectador crítico. En D. Dayan (Comp.). *En busca del público* (pp-169-183). Barcelona: Gedisa.
- Lozano, J.C. (Ed.). (1994). *Anuario de investigación de la comunicación I*. México: Coneicc.
- Lozano, J.C. (Ed.). (1995). *Anuario de investigación de la comunicación II*. México: Coneicc.
- Lozano, J.C. (1996a). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Alhambra mexicana.
- Lozano, J.C. (Ed.). (1996b). *Anuario de investigación de la comunicación III*. México: Coneicc.
- Luhman, N. (1998). ¿Cómo se pueden observar estructuras latentes? En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 60-72). Barcelona: Gedisa.
- Marinas, J.M. La identidad contada. *Archivos de la Filmoteca*, 87, 75-87

- Masterman, L. (1993). *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mata, M. C. (1994). Públicos, identidad y cultura. Aproximaciones culturales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 16-17, vol. VI, 255-267. Colima: Universidad de Colima.
- McMillan, J. (1996). *Educational Research. Fundamentals for the consumer*: Nueva York: Harper Collins College Publishers.
- Marín, M.L. (1997). *Manual del curso de planeación, administración y evaluación de la educación*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Maturana, H. (1998). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En P. Watzlawick, P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 157-194). Barcelona: Gedisa.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Michaels, L. (1998). *The Phantom of the Cinema. Character in modern film*. Albany: State University of New York Press. The Suny Series, Cultural Studies in Cinema/Video.
- Morin, E. (1998). Cultura y Conocimiento. En P. Watzlawick y P. Krieg (comps.), *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 73-81). Barcelona: Gedisa.
- Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Universidad Iberoamericana y Fundación Manuel Buendía.
- Orozco, G. (1997). *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Guadalajara: Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de la Plata e Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Curriculum y enseñanza : análisis de sus componentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Peza de la, M.C. (1993). La lectura interminable. *Versión 3: Fronteras de la recepción y procesos culturales*, 57- 82.
- Piccini, M. (1993). La sociedad de los espectadores. *Versión 3: Fronteras de la recepción y procesos culturales*, 13-34.
- Reguillo, R. (1994). Acción comunicativa. Notas sobre la identidad/alteridad social. En J.C. Lozano (Ed.) *Anuario de investigación de la comunicación*. México: Coneicc.

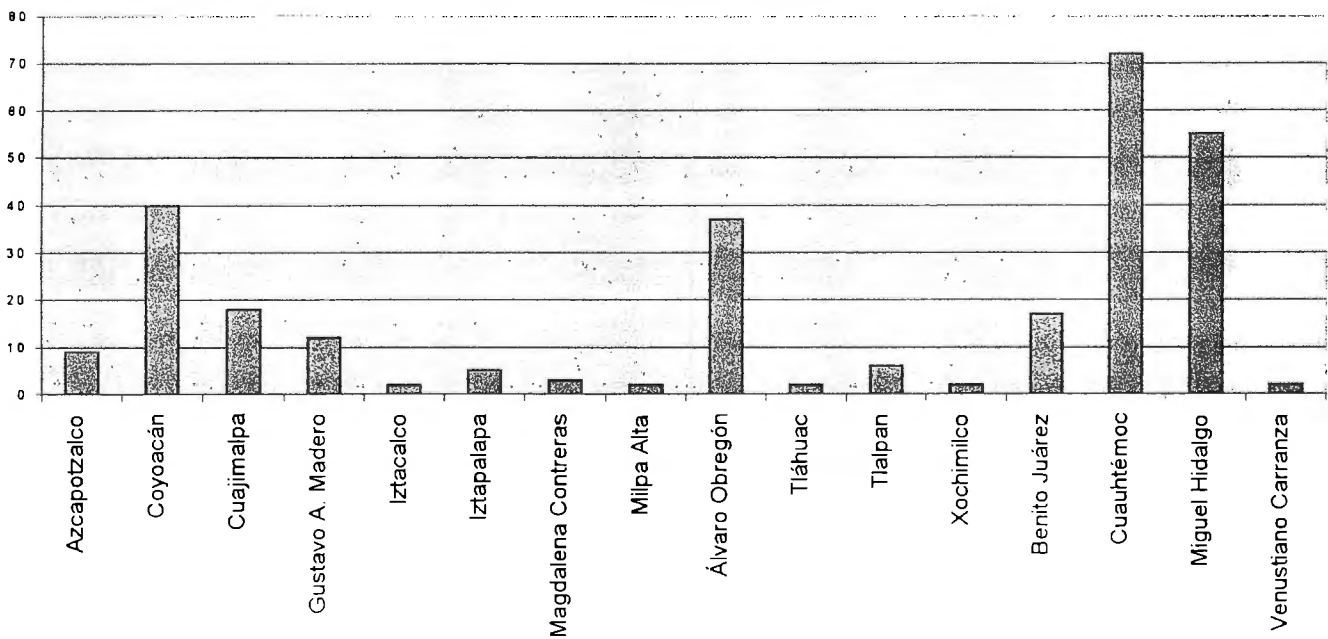
- Sánchez Ruíz, E. (1992, enero-agosto). El espacio audiovisual mexicano ante el acuerdo de libre comercio Canadá-Estados Unidos-México. *Comunicación y Sociedad*, 14-15, (177-197).
- Sanvicens, A. (s/f). Curriculum y Prospectiva de la Educación. En J. Sarramona (Comp.) Curriculum y Educación. Barcelona: CEAC.
- Schroder, K. C. (1997). Calidad cultural: ¿la persecución de un fantasma? En D. Dayan (Comp.), En busca del público (pp.107-125). Barcelona: Gedisa.
- Simon, F.B. (1998). Perspectiva interior y exterior. Cómo se puede utilizar el pensamiento sistémico en la vida cotidiana. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.). El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo (pp. 132-142). Barcelona: Gedisa.
- Stierlin, H. (1998). Entre el riesgo y la confusión del lenguaje. Reflexiones sobre la teoría y prácticas sistémicas. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo (pp. 143-156). Barcelona: Gedisa.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.
- Torre de la, S. (1996). Innovación en la enseñanza universitaria. Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario. Huelva: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Watzlawick, P. Y Krieg, P. (Comps.). (1998). El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa.
- Willis, A. (1996). Cultural Studies and Popular film. En J. Hollows, M. Jancovich (Eds.). Approches to popular film (pp.174-196). Manchester : University Press.
- Wolf, Mauro (1997 a). Investigación en comunicación y análisis textual. . En D. Dayan (Comp.), En busca del público (pp. 255-271). Barcelona: Gedisa.
- Wolf, Mauro (1997 b). El análisis de recepción y la investigación sobre medios. En D. Dayan (Comp.), En busca del público (pp. 329-334). Barcelona: Gedisa.

ANEXO A: Cuadro de García Canclini (1998, p. 58) sobre las salas cinematográficas en la Ciudad de México (1994 y 1997)

cines 1994



Cines 1997



ANEXO B

Temario del curso Estudios de Recepción Cinematográfica

Objetivos:

1. Serás capaz de acercarte y reflexionar sobre tu propio proceso de reconstrucción y apropiación de significados a partir de un mensaje cinematográfico y comprenderás:
 - a. Cómo es que el contenido de las películas construye la posición del espectador
 - b. Cómo es que la audiencia reconstruye el contenido de las películas
2. Ubicarás y comprenderás el tipo de relación que estableces con el mensaje cinematográfico
 - a. Lectura Real: ¿cómo percibes los papeles que juegan los personajes y los valores que maneja la cinta?
 - b. Lectura Ideológica: ¿Aceptas o rechazas lo que plantean los productores?
 - c. Lectura Estética: ¿Cómo comprendes la construcción de la obra, aceptas o rechazas el producto cultural?
3. A partir de la reflexión individual y de tu participación activa en actividades grupales:
 - a. Te concientizarás de la importancia del trabajo colaborativo y de la forma como este trabajo permite construir tu aprendizaje
 - b. Desarrollarás el pensamiento autónomo a través de la reconstrucción personal de los contenidos
 - c. Participarás de manera crítica y reflexiva
4. A través de la experiencia de recepción, orientada hacia la reflexión, disfrutarás y apreciarás el valor de la obra cinematográfica

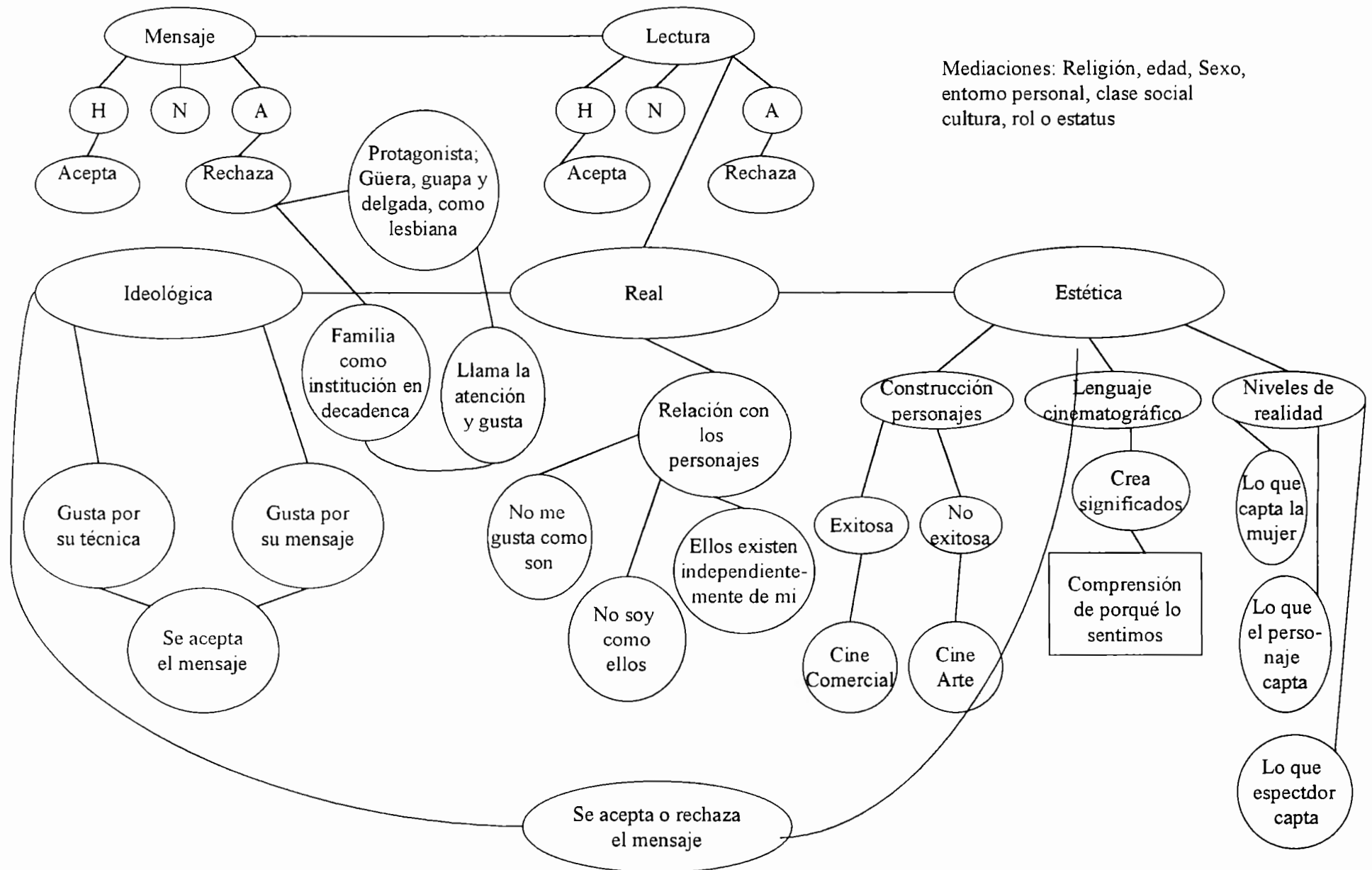
Temario:

1. La cinematografía
 - 1.1 Dos formas de concebir al cine
 - 1.2 La industria cinematográfica en la Ciudad de México
 - 1.2.1 La oferta
 - 1.2.2 El consumo
 - 1.2.3 El auditorio
2. La perspectiva culturalista
 - 2.1 Los procesos culturales
 - 2.2 La polisemia del mensaje
 - 2.3 Los significados hegemónicos y alternativos
 - 2.4 Las audiencias activas: la negociación, rediseño y refuncionalización de los significados
 - 2.5 Las lecturas dominantes, negociadas y oposicionales
3. El proceso de recepción
 - 3.1 Estudios de Recepción
 - 3.2 Observar, percibir y construir
 - 3.3 Relación mensaje-auditorio
 - 3.3.1 Diversos tipos de lectores
 - 3.3.2 Tipos de identificación con los personajes
4. Diseño de una propuesta de recepción crítica para cine

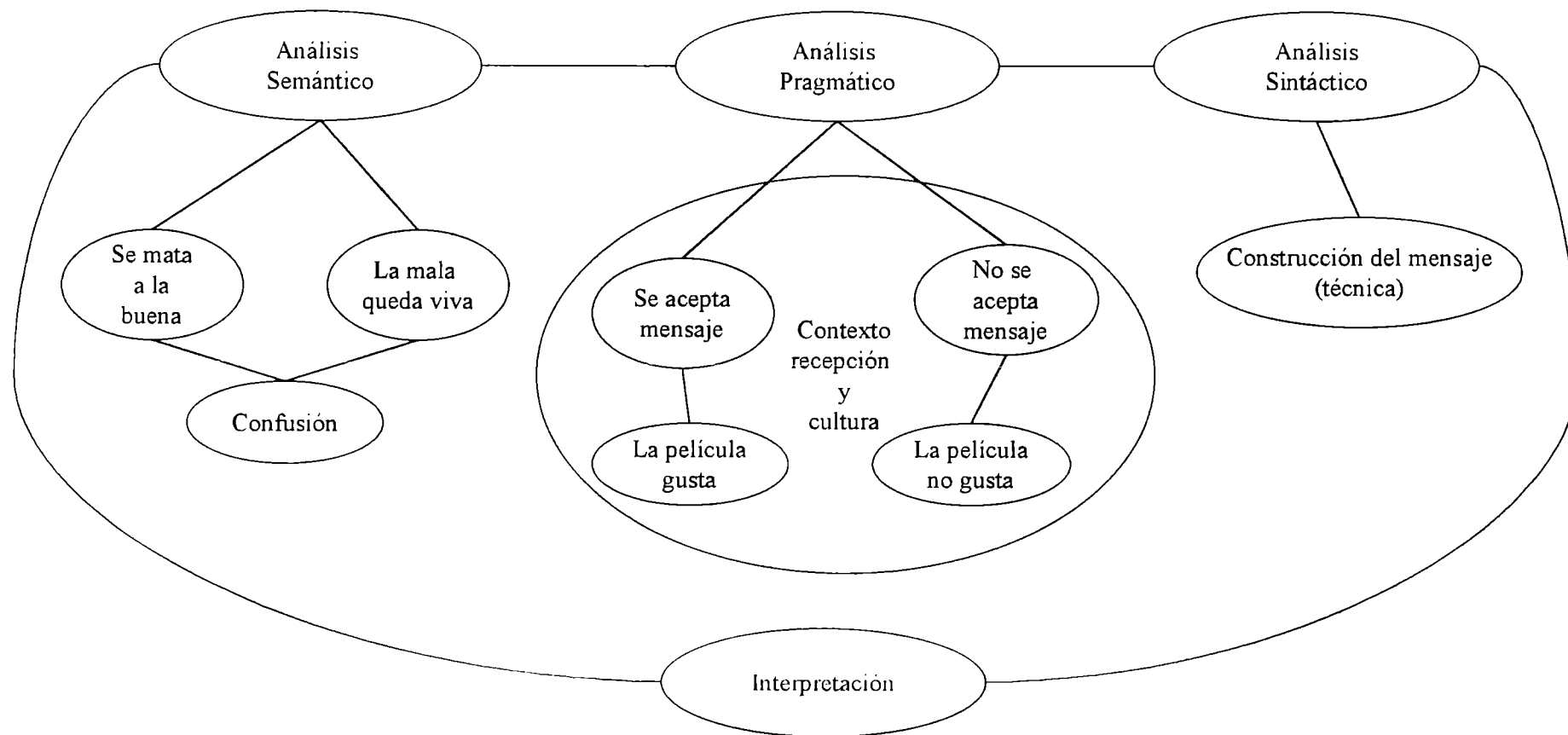
ANEXO C

Mapas conceptuales del análisis de las conversaciones en el aula

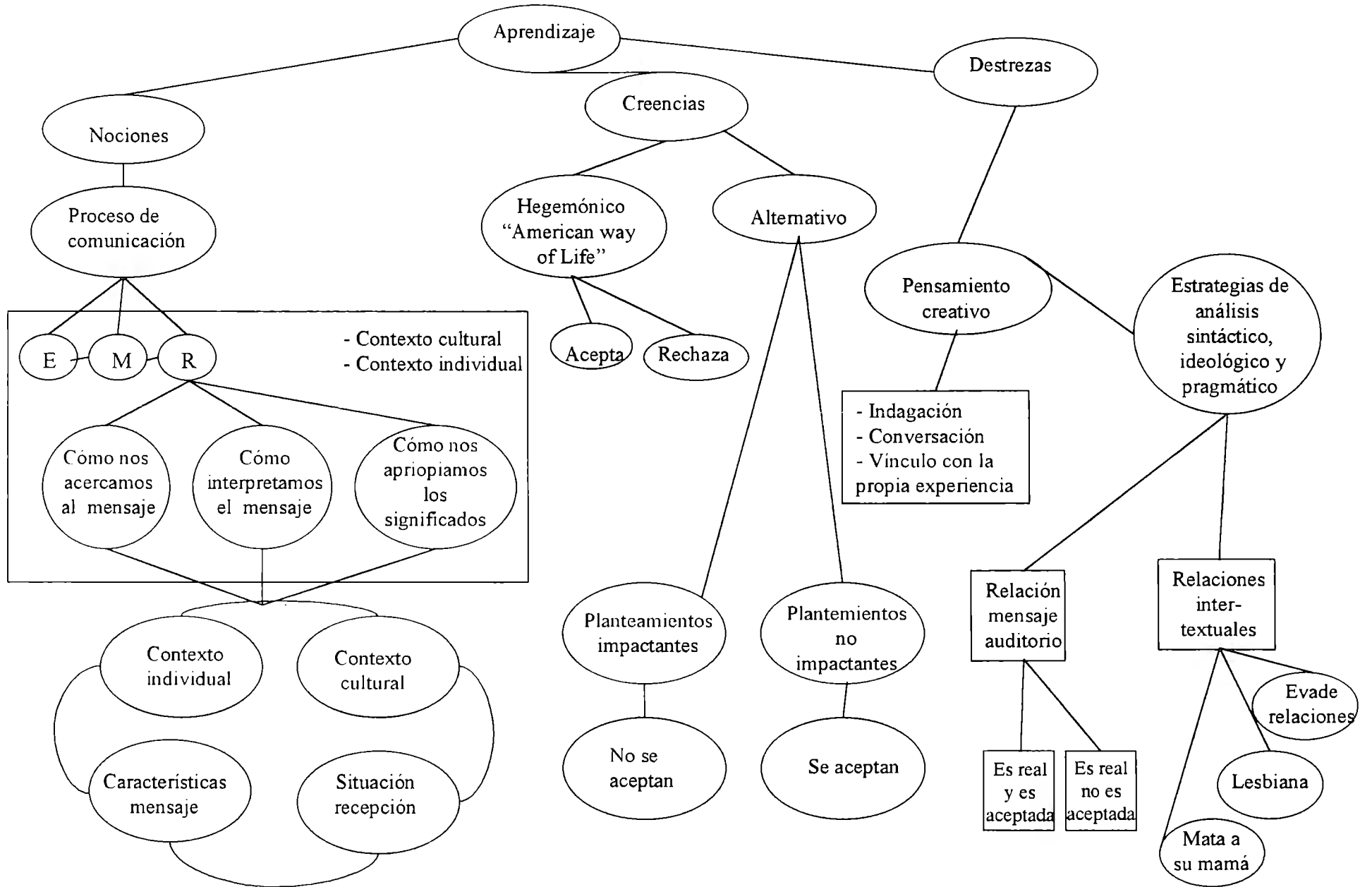
Lectura ideológica, real y estética: *Creaturas Celestiales*



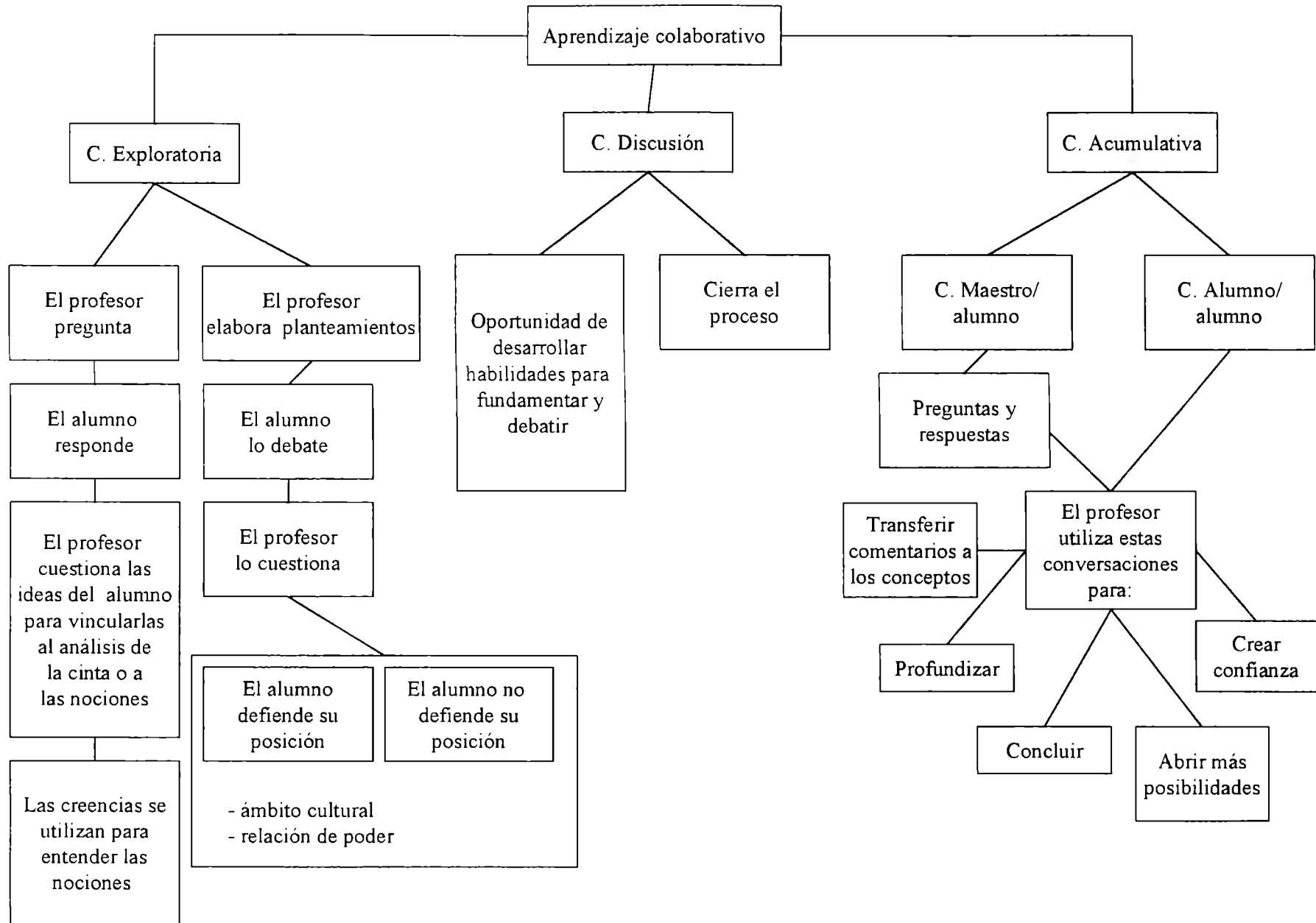
Ámbito semántico, sintáctico y pragmático: *Creaturas celestiales*



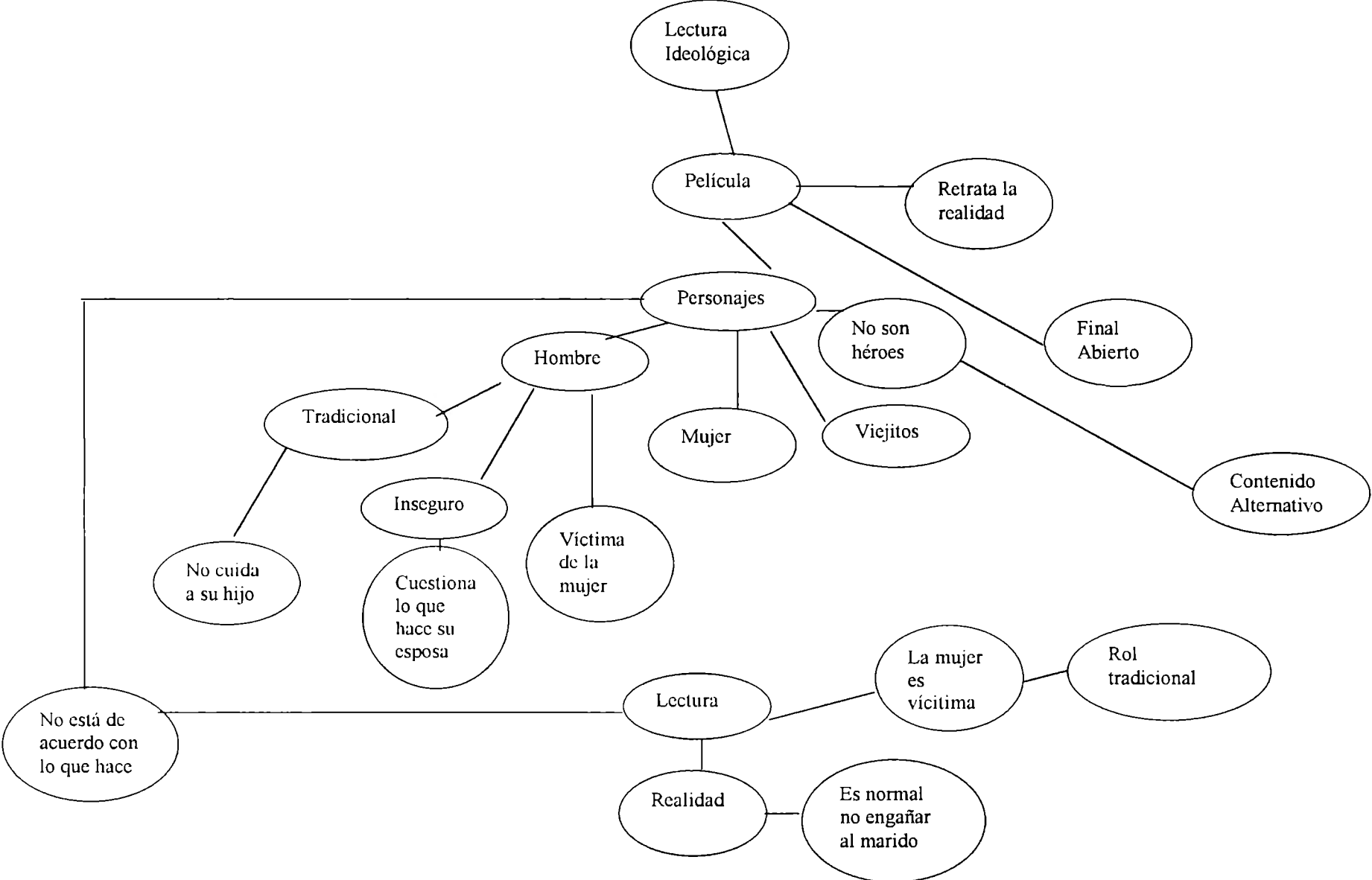
Nociones, destrezas y creencias: *Creaturas Celestiales*



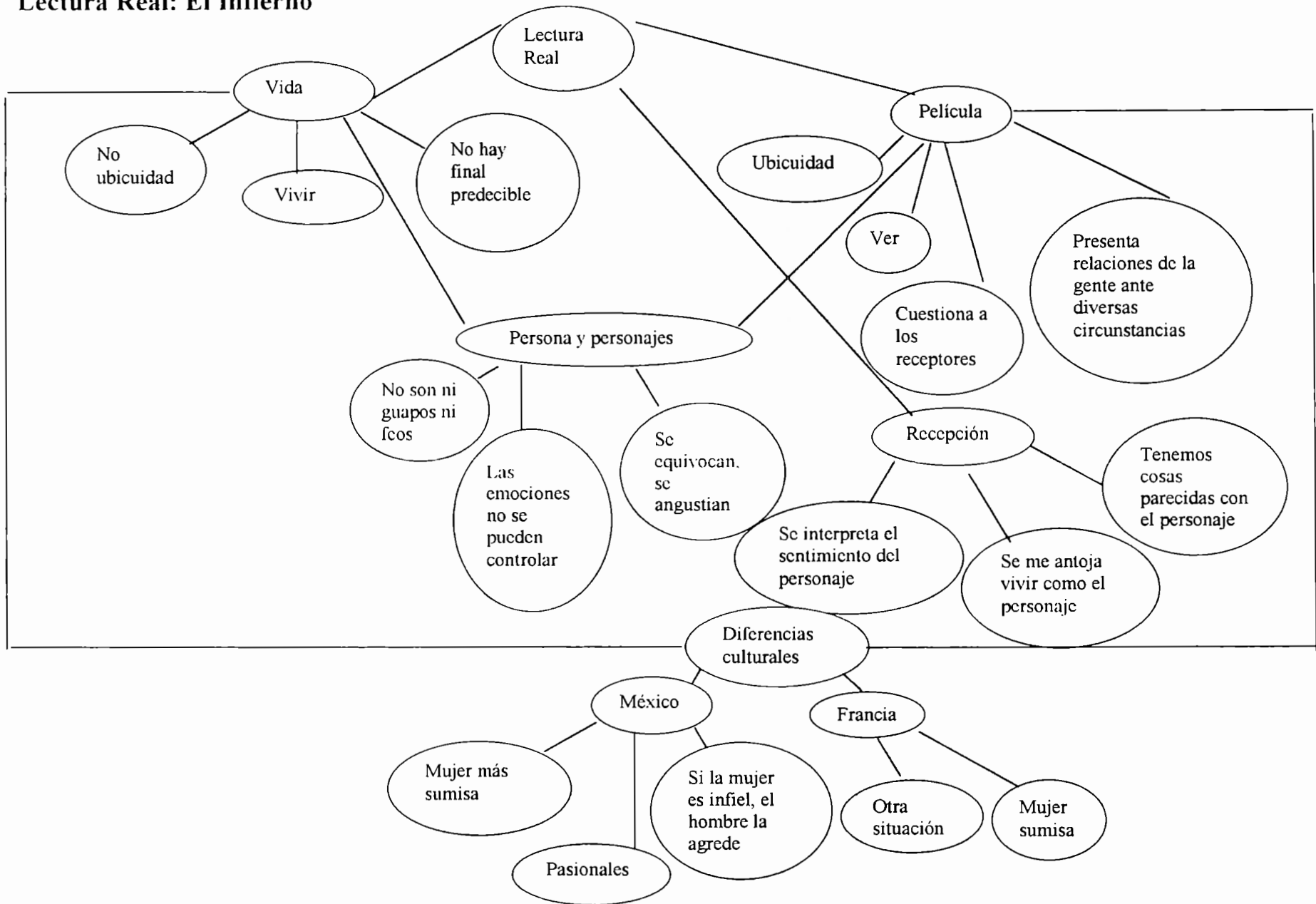
Conversación exploratoria, acumulativa y de discusión: *Creaturas Celestiales*



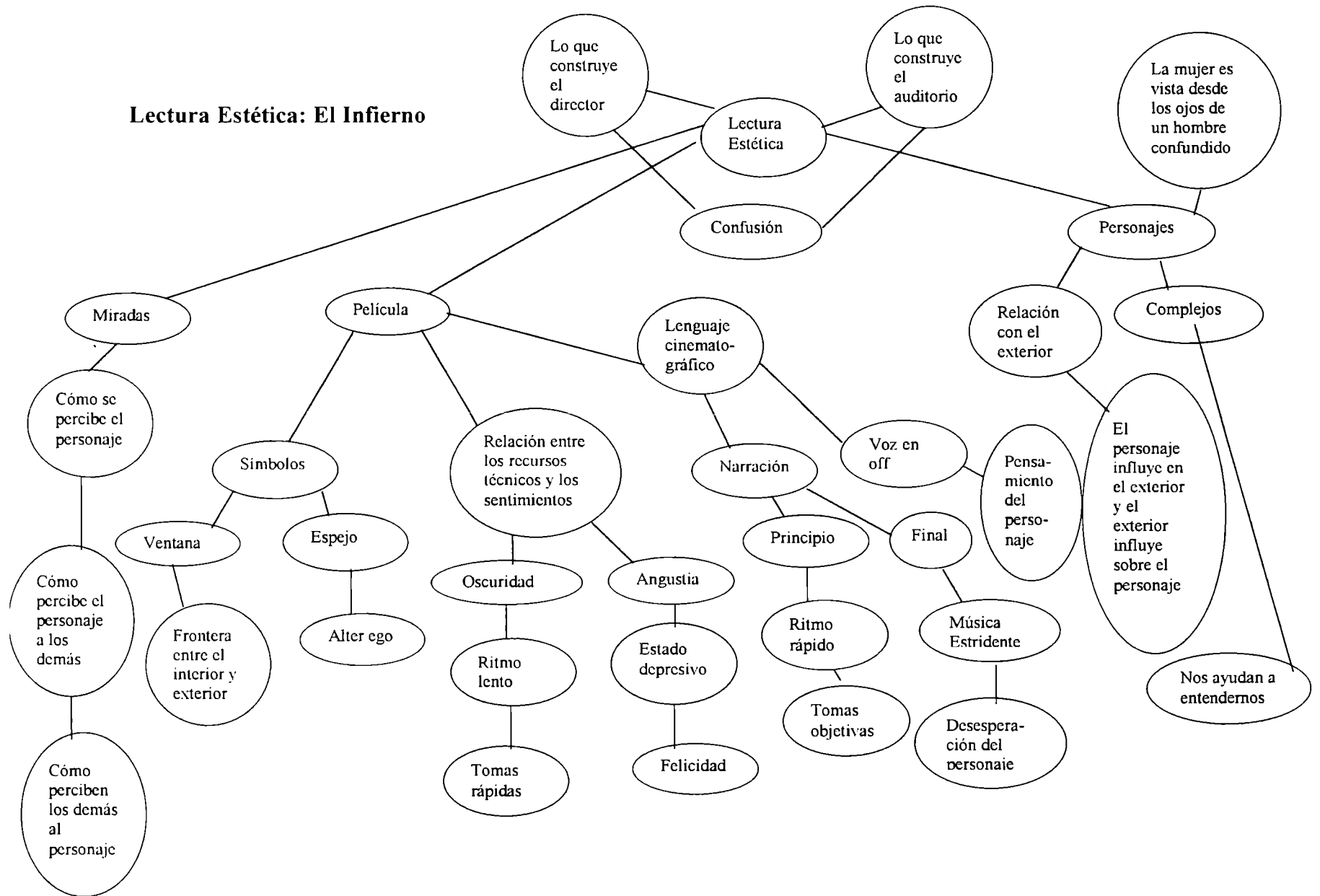
Lectura Ideológica: El Infierno



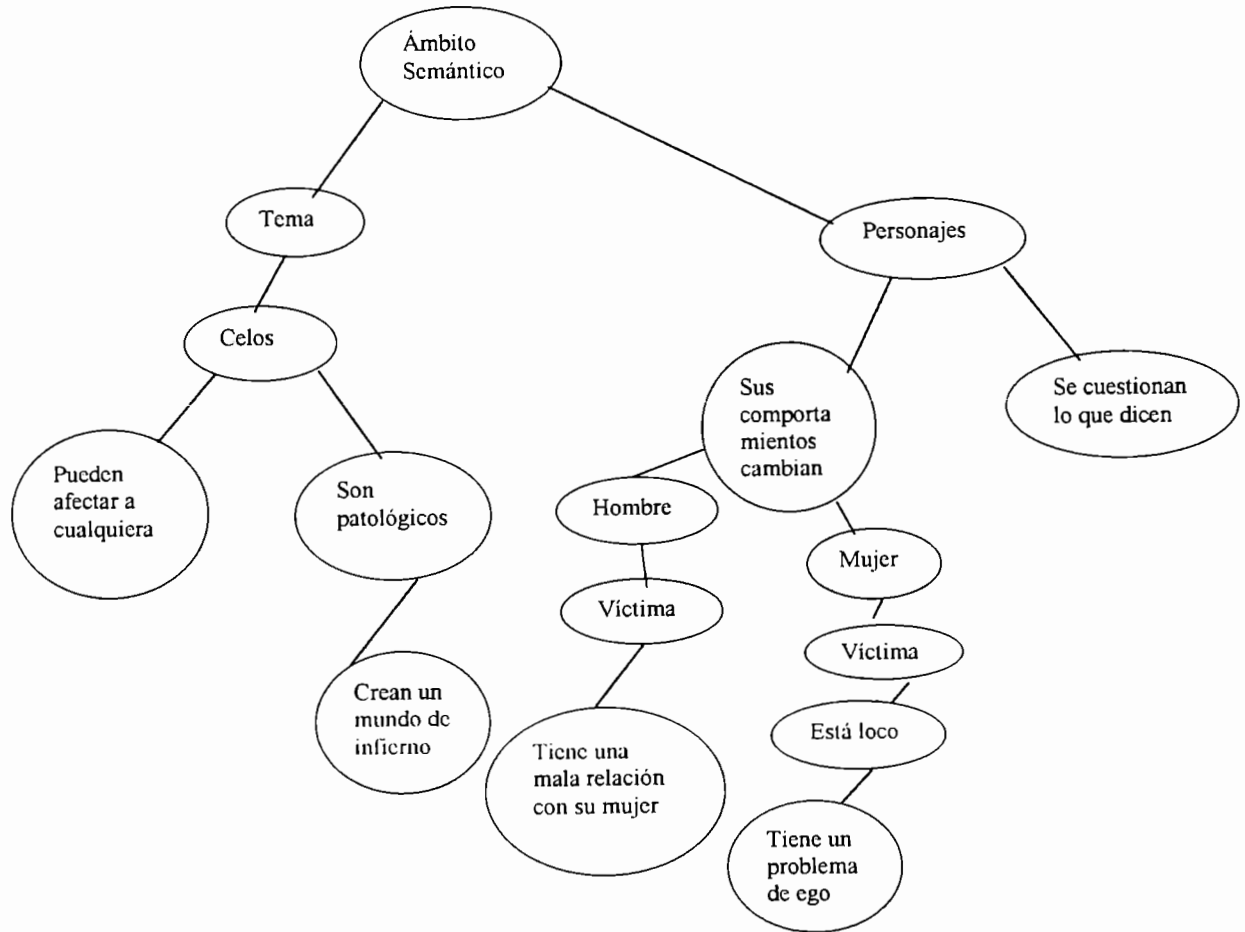
Lectura Real: El Infierno



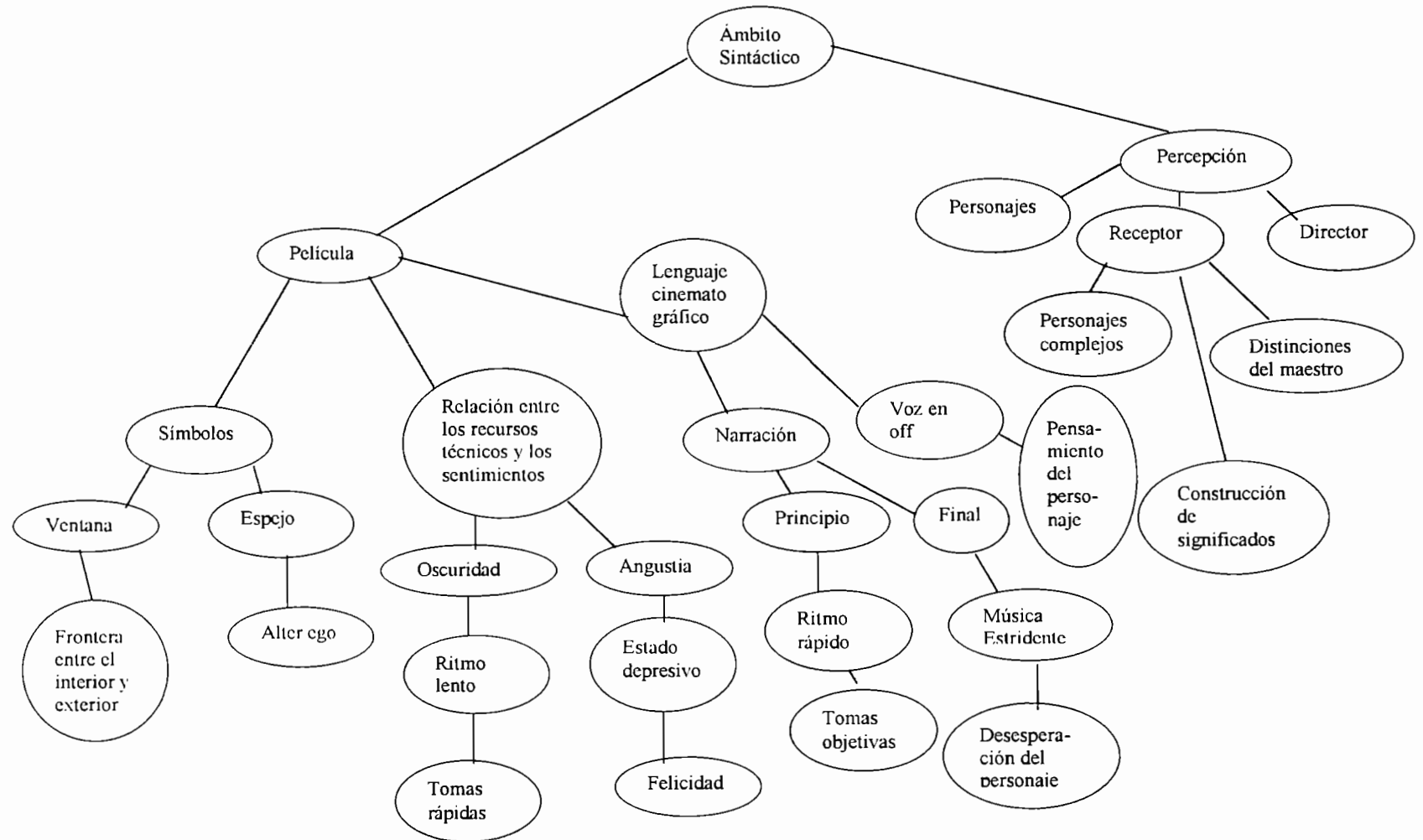
Lectura Estética: El Infierno



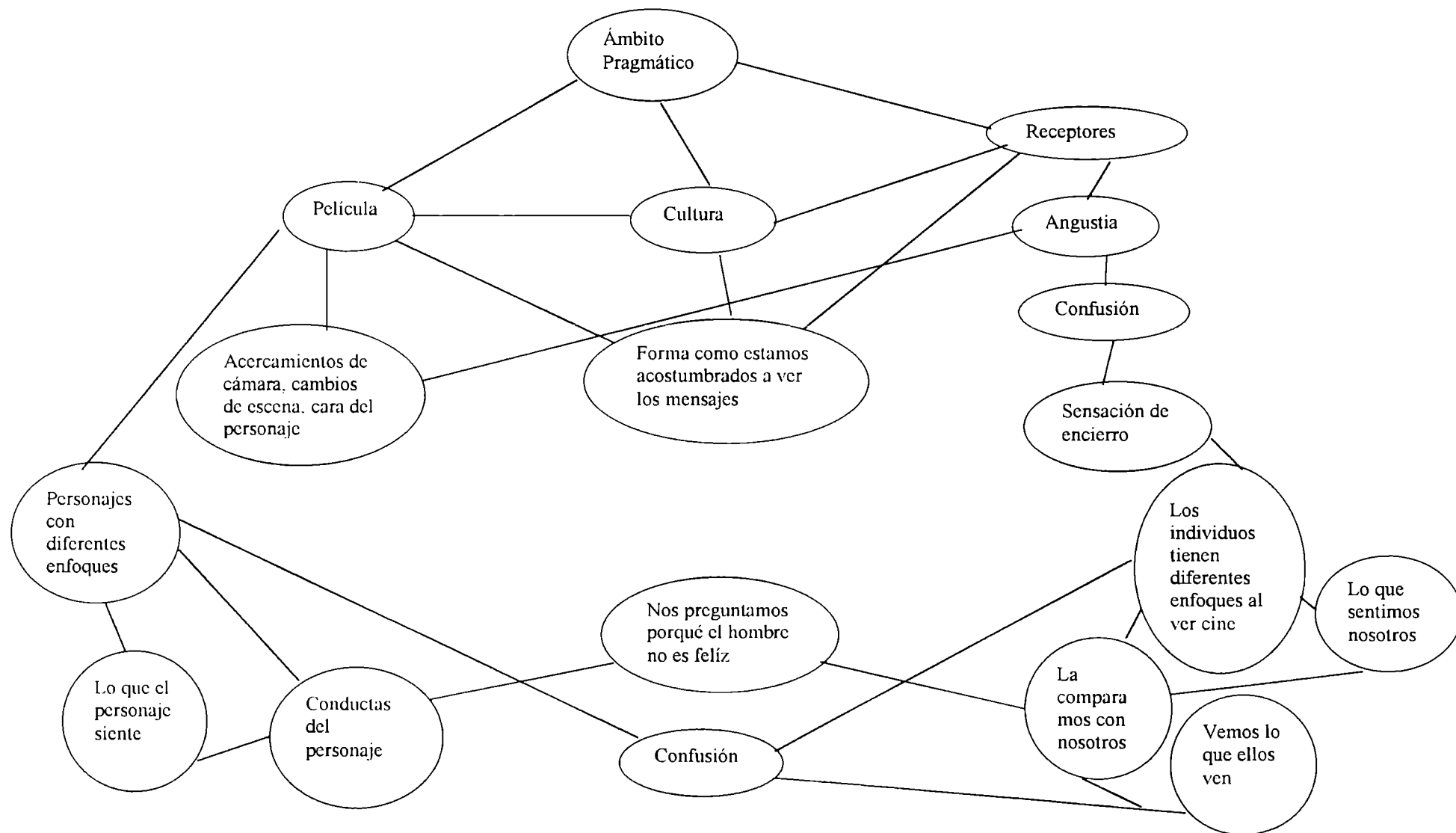
Ámbito Semántico: El Infierno



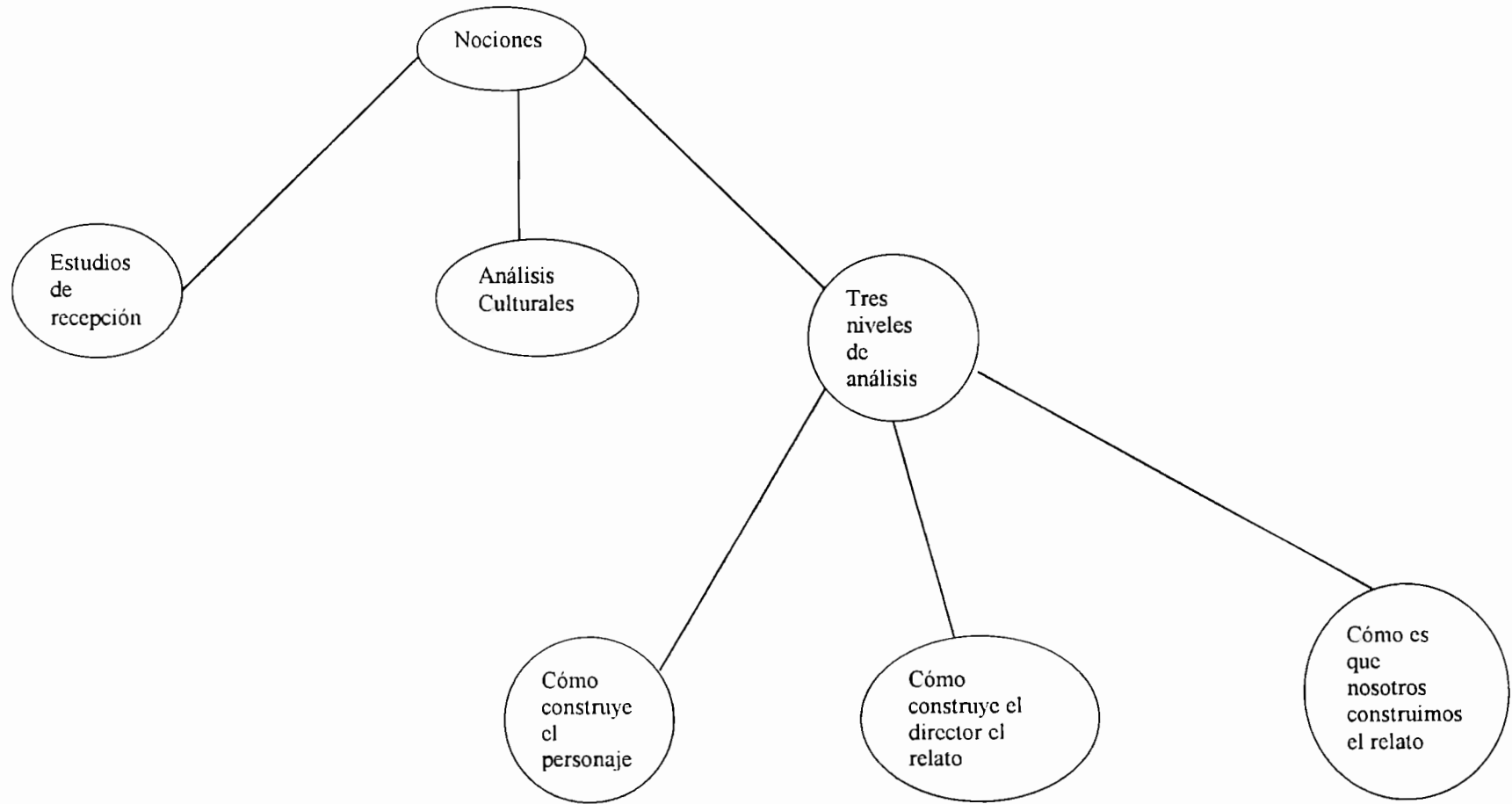
Ámbito Sintáctico: El Infierno



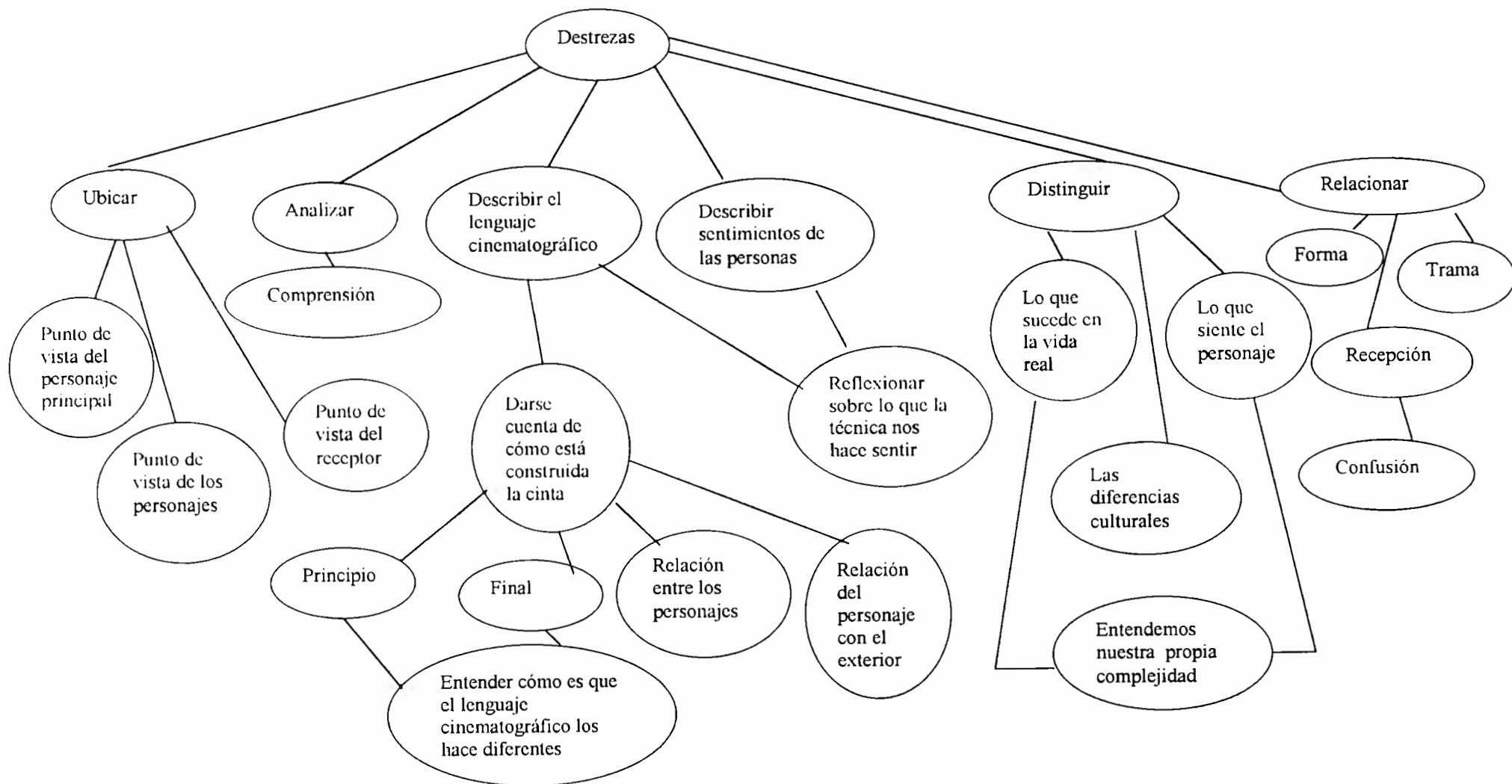
Ámbito Pragmático: El Infierno



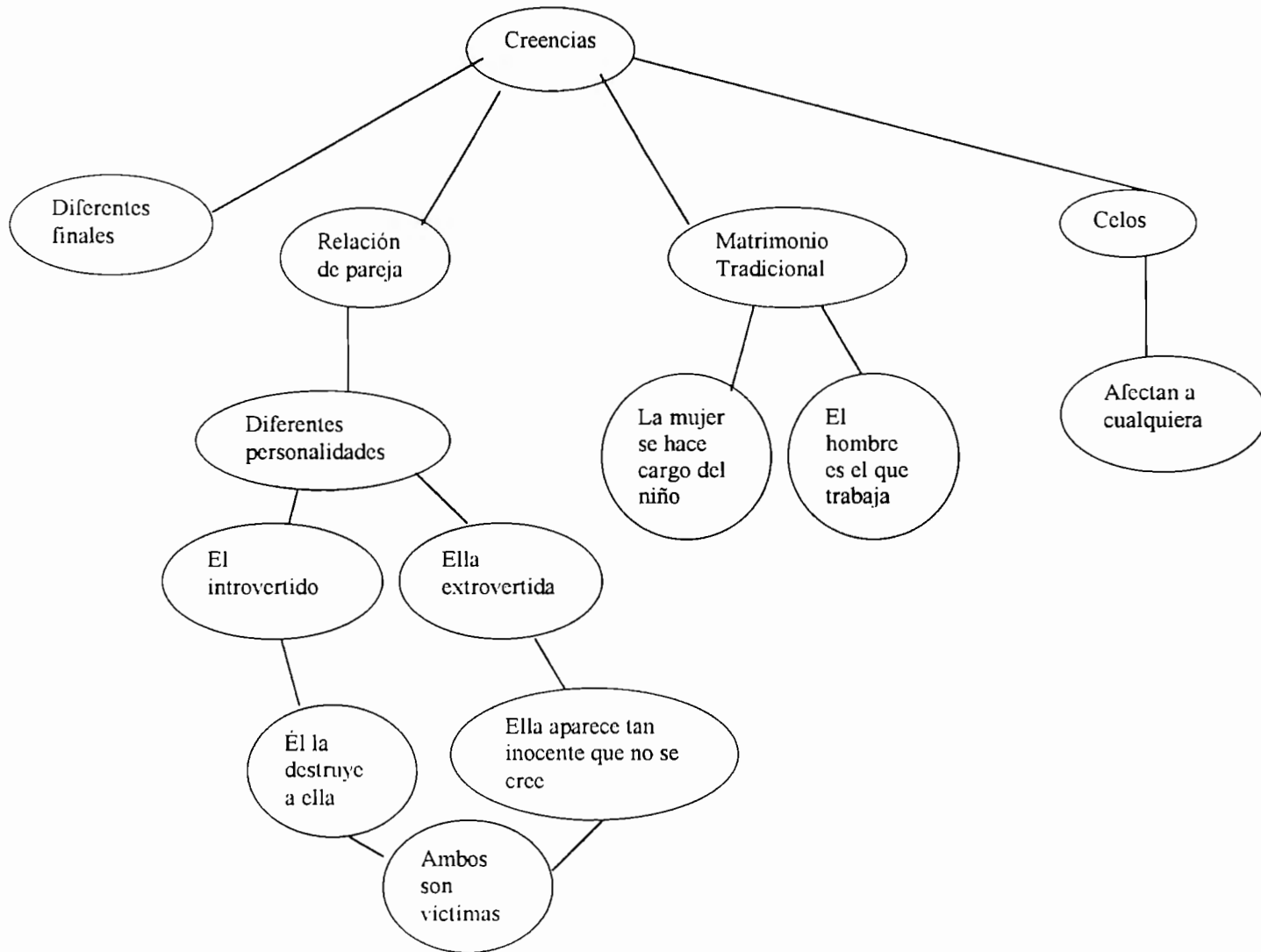
Nociones: El Infierno



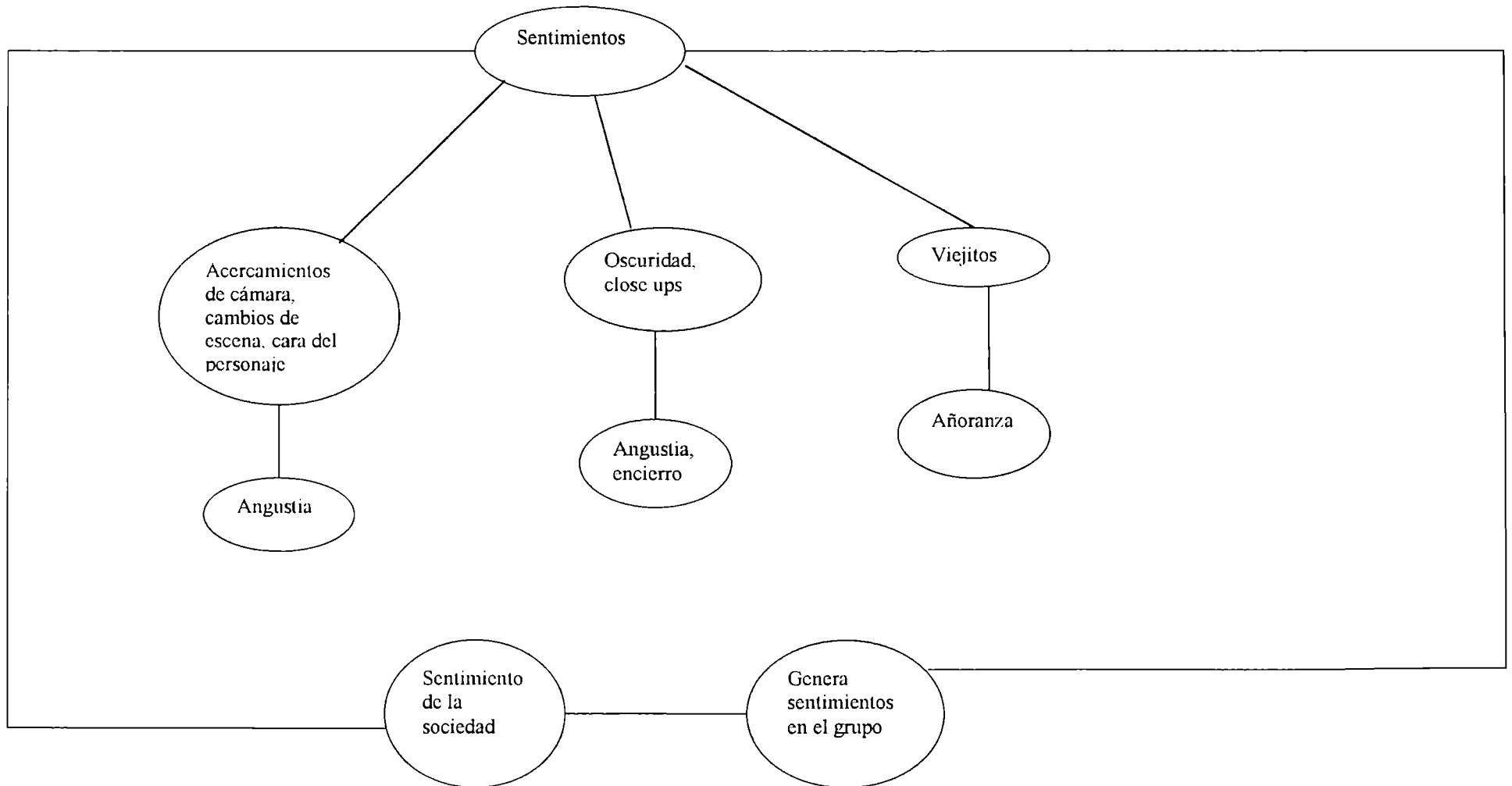
Destrezas: El infierno



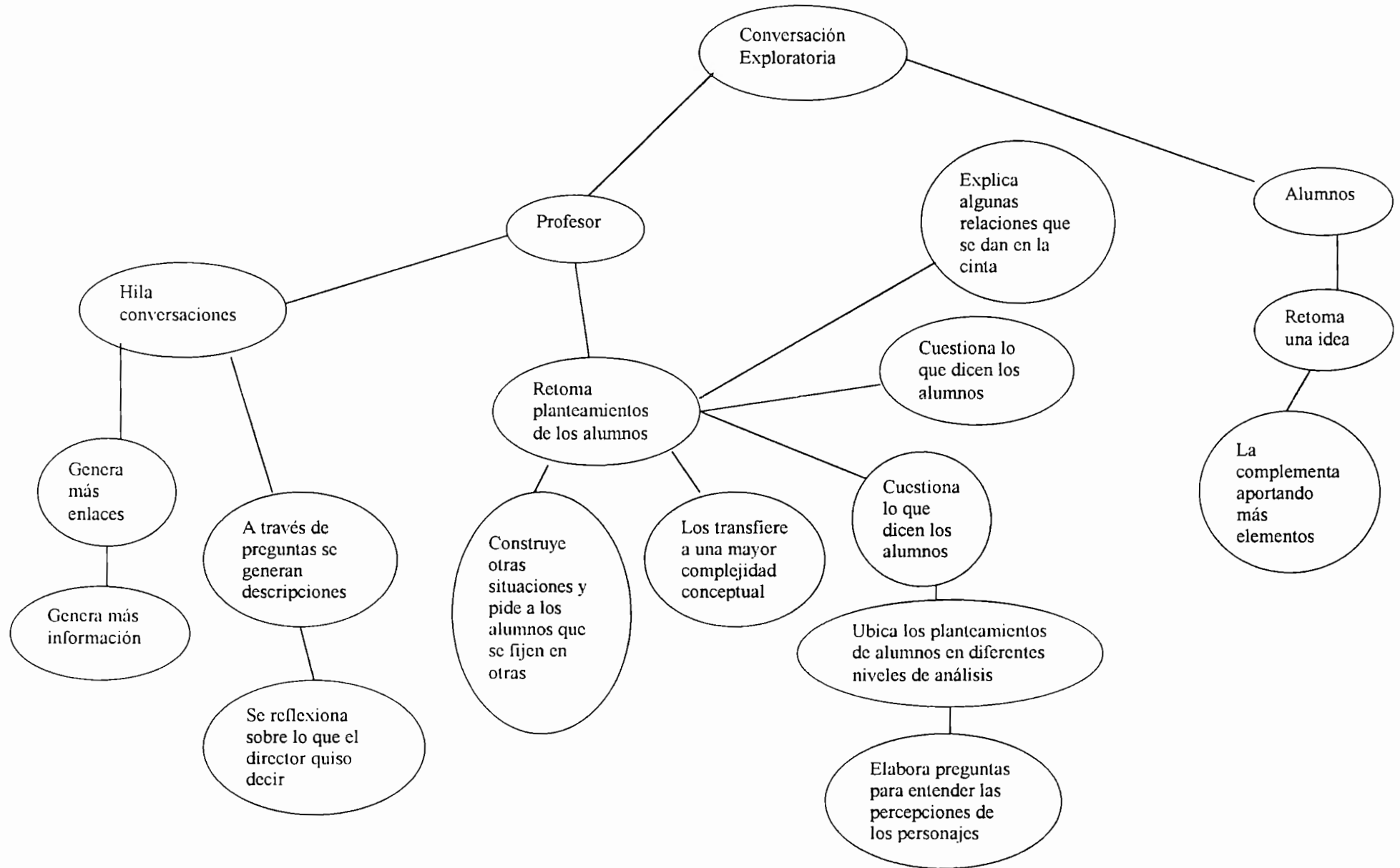
Creencias: El Infierno



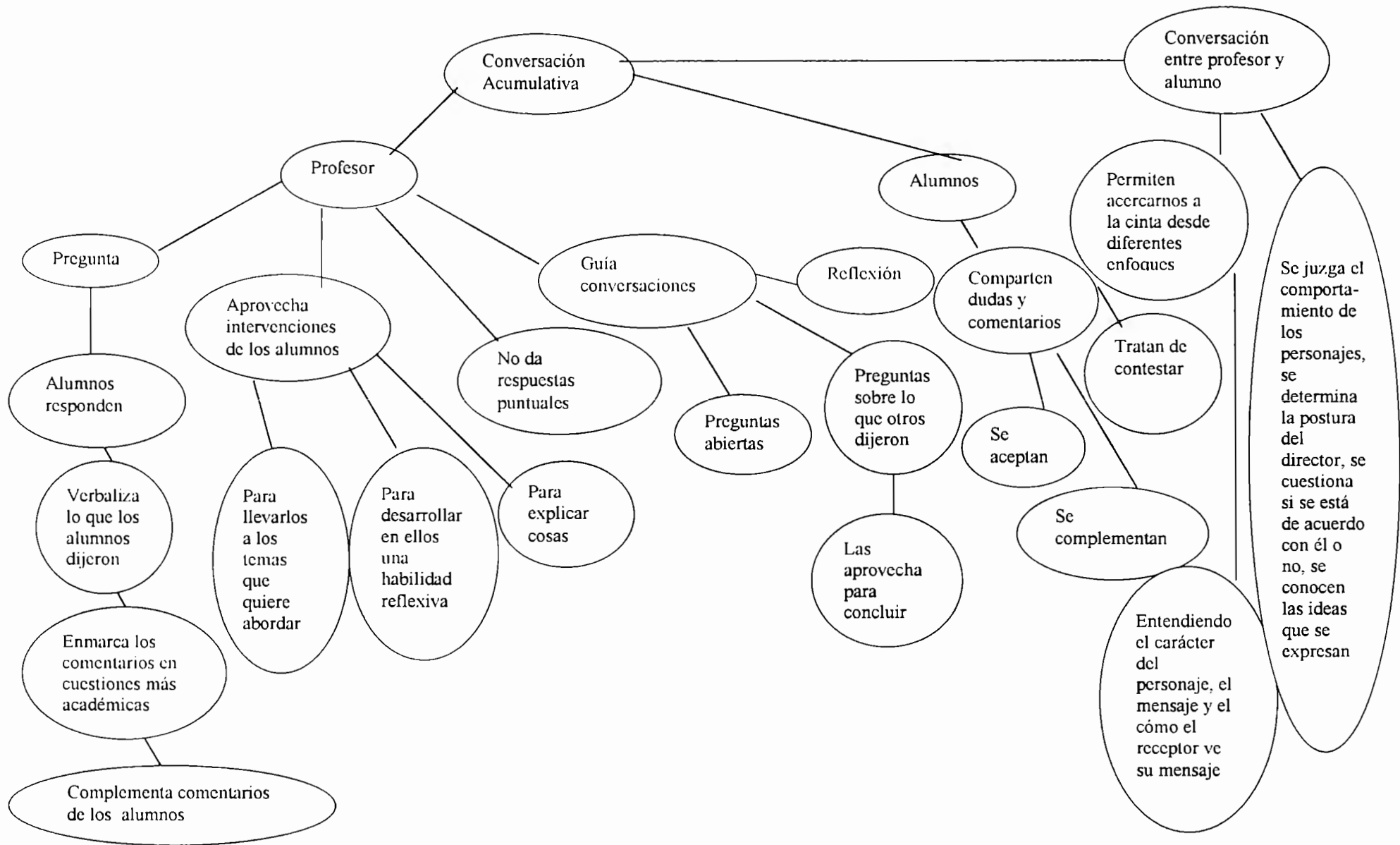
Sentimientos: El Infierno



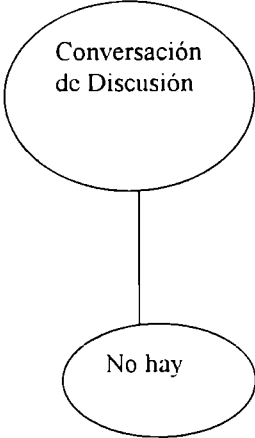
Conversación Exploratoria: El Infierno



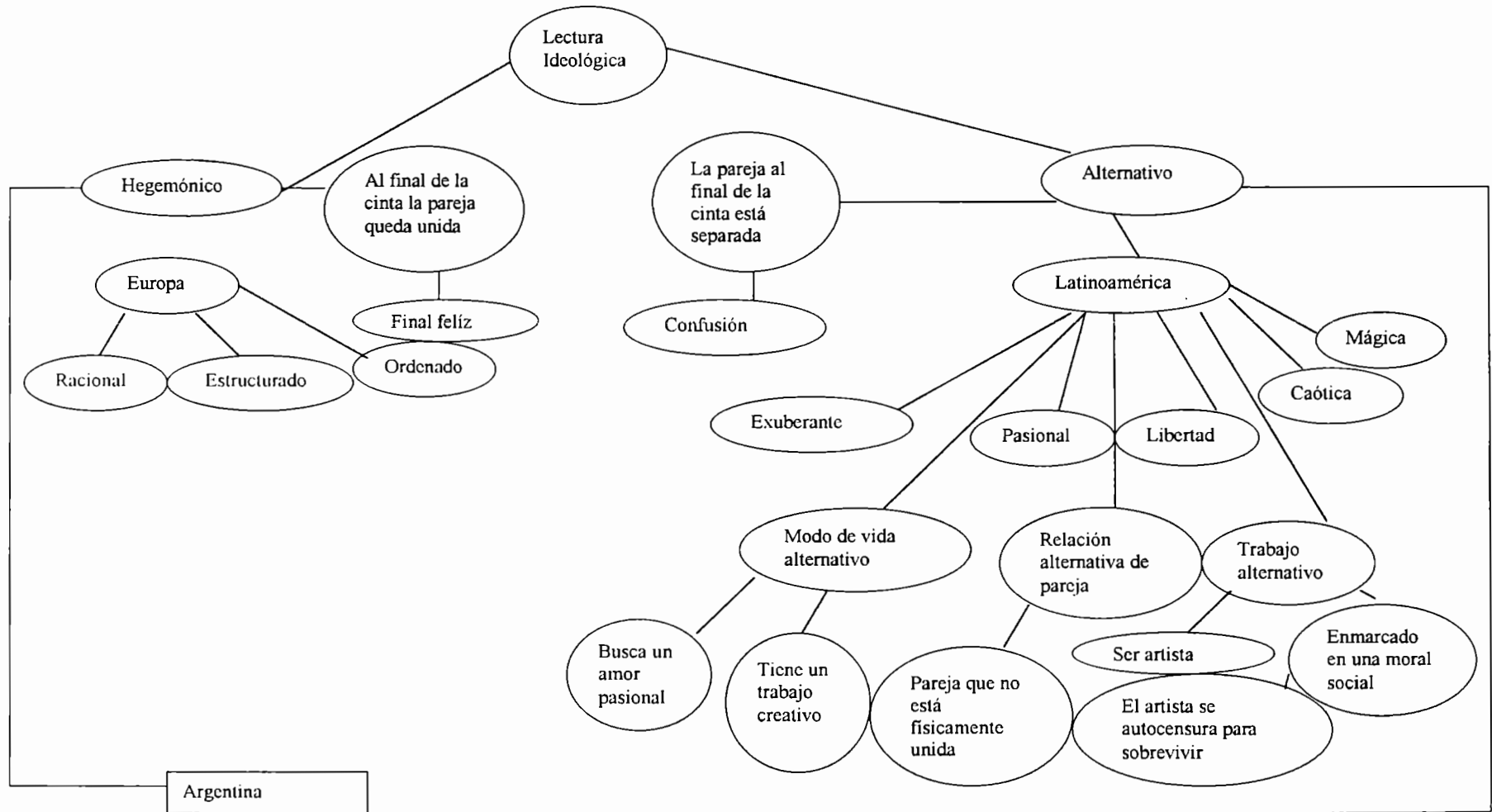
Conversación Acumulativa: El Infierno



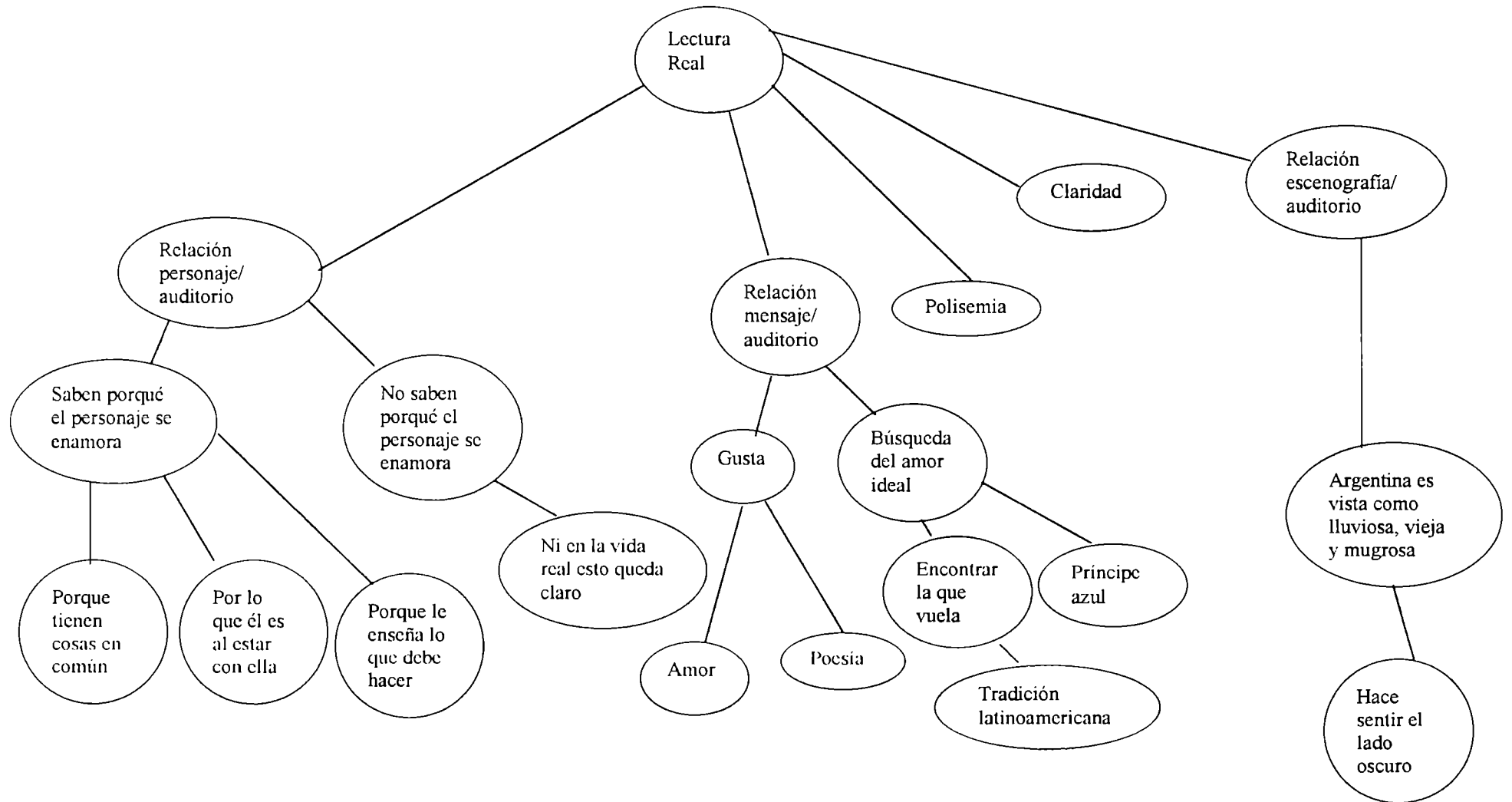
Conversación de Discusión: El Infierno



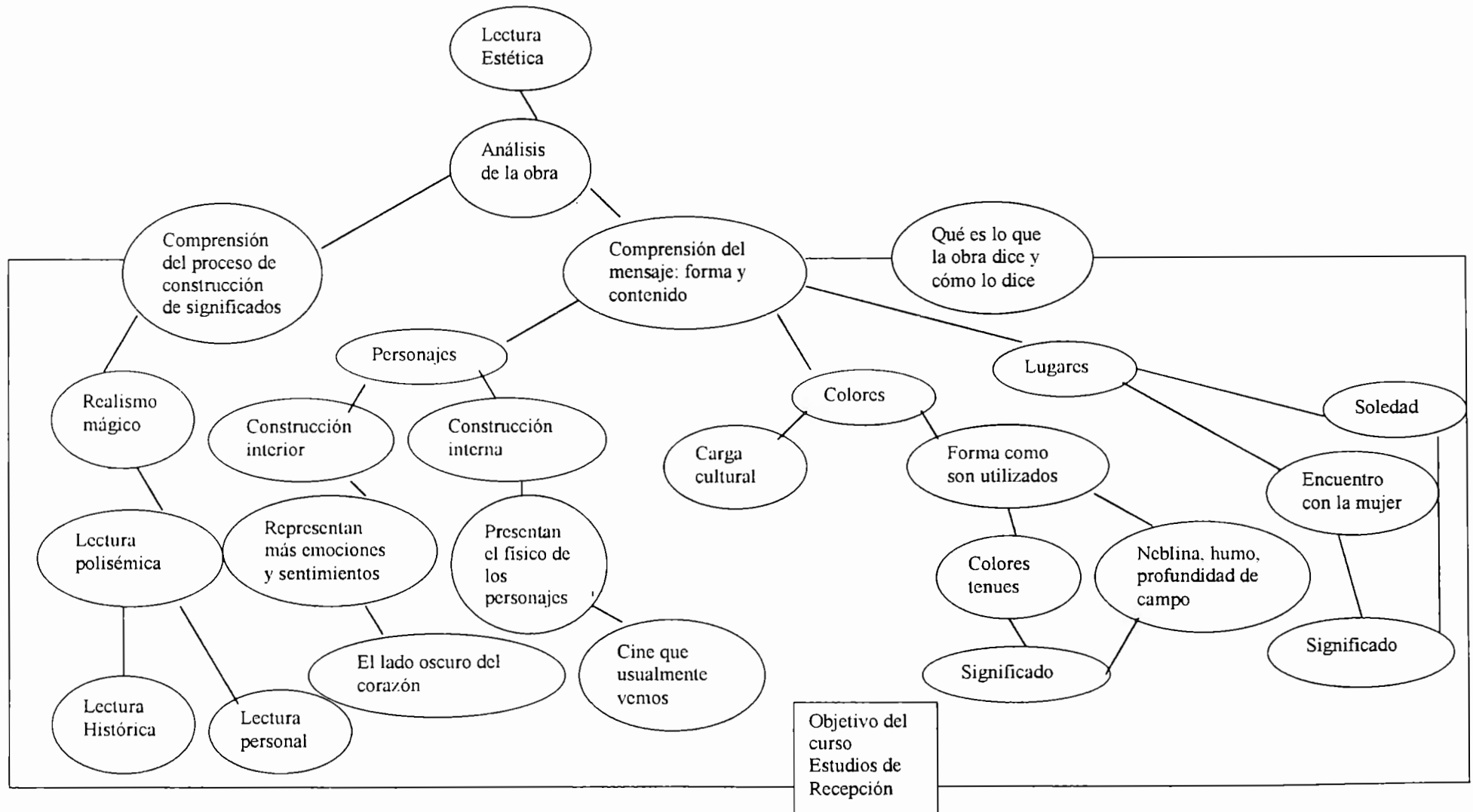
Lectura Ideológica: El lado oscuro del corazón



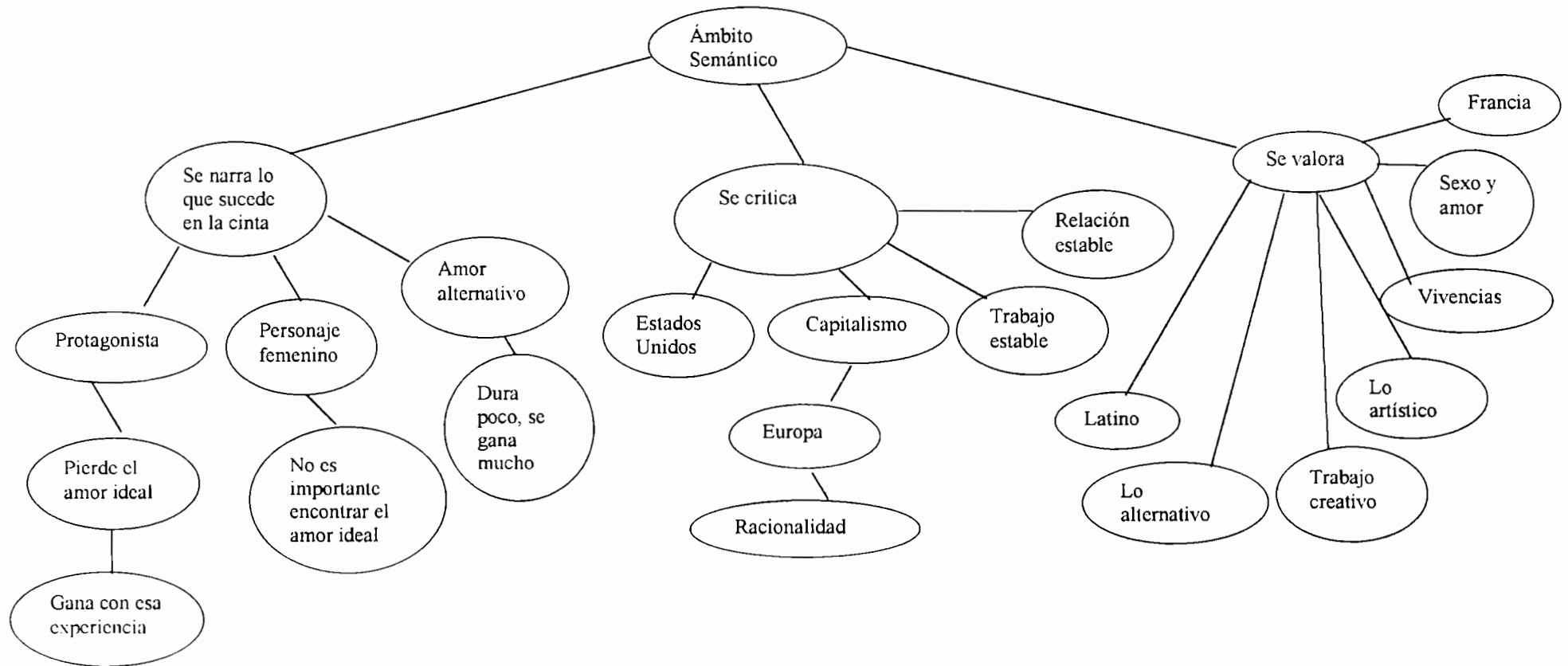
Lectura Real: El lado oscuro del corazón



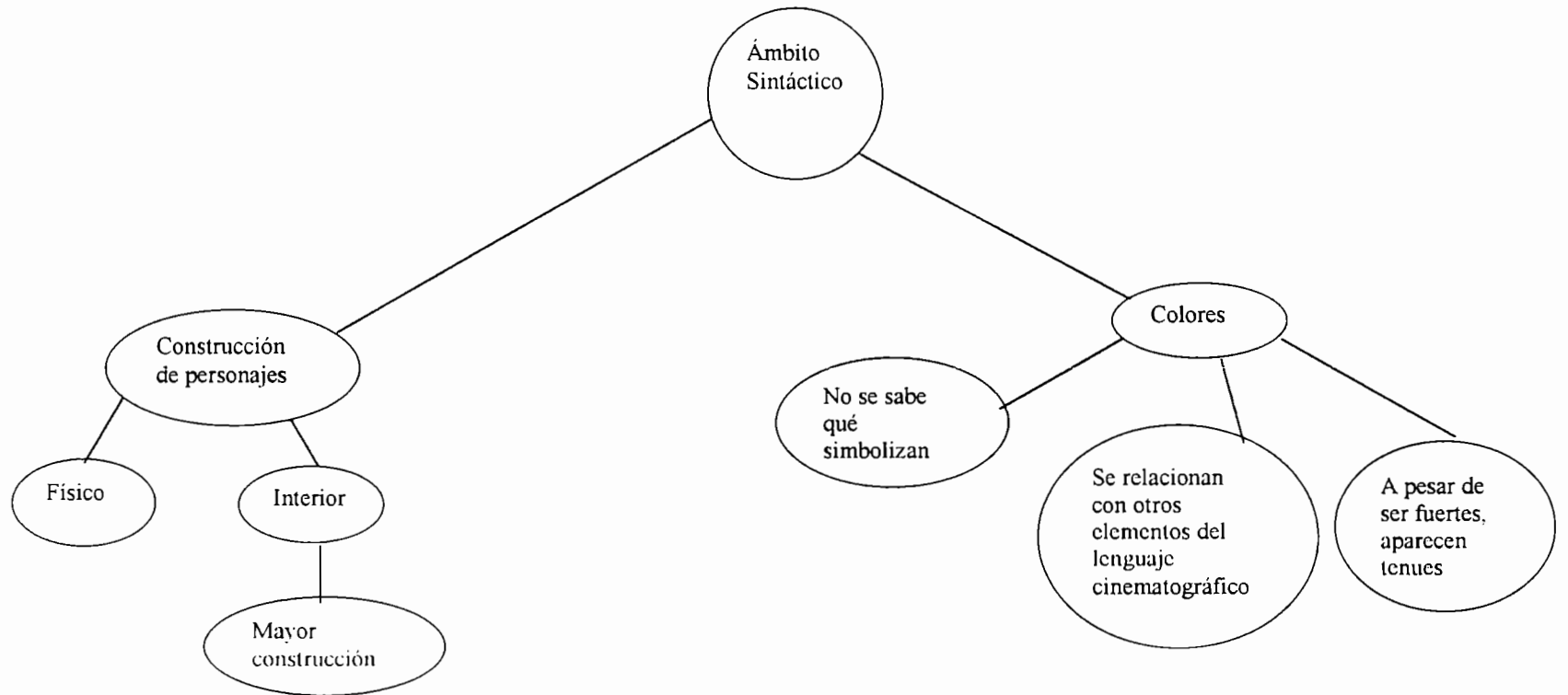
Lectura Estética: El lado oscuro del corazón



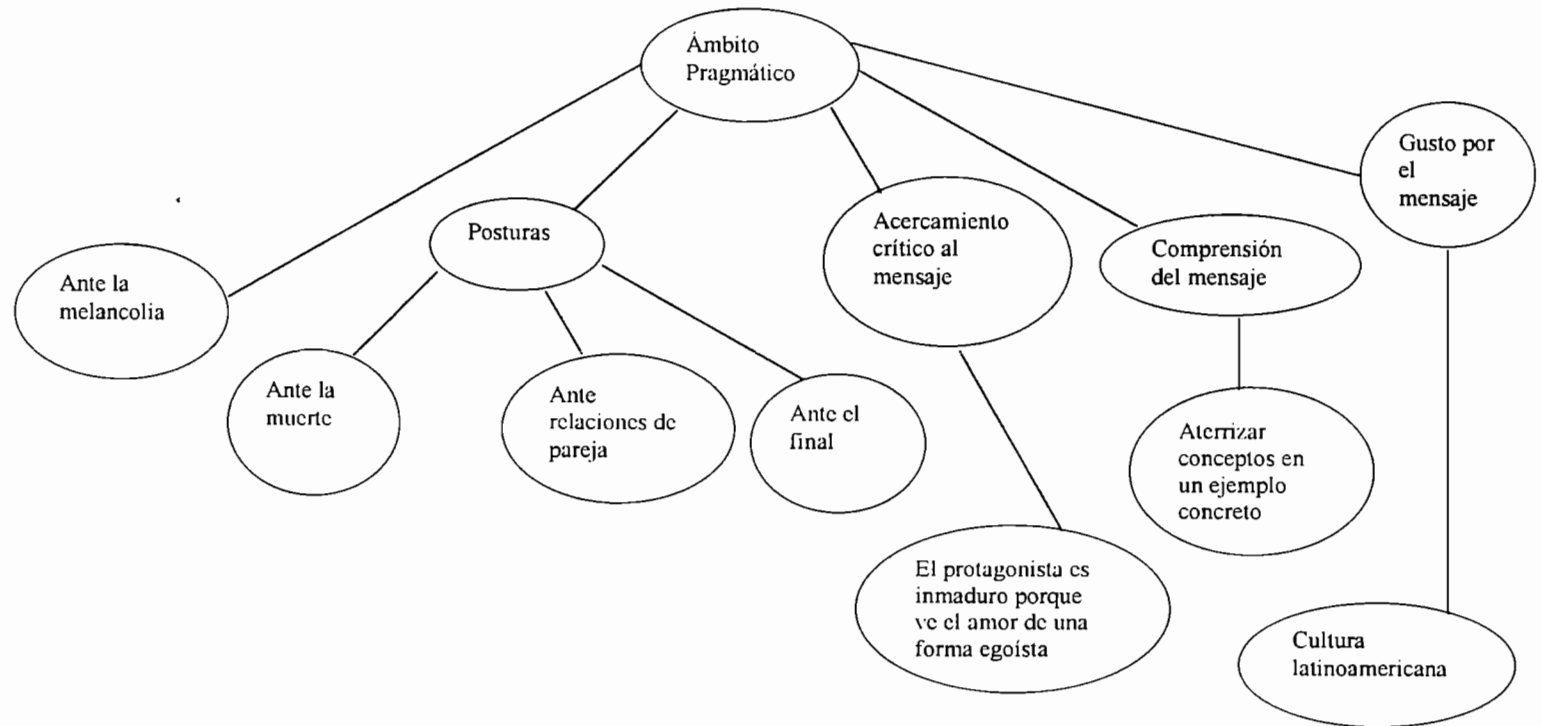
Ámbito Semántico: El lado oscuro del corazón



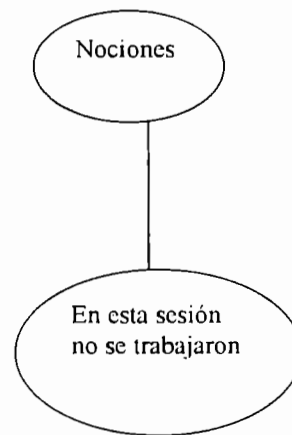
Ámbito Sintáctico: El lado oscuro del corazón



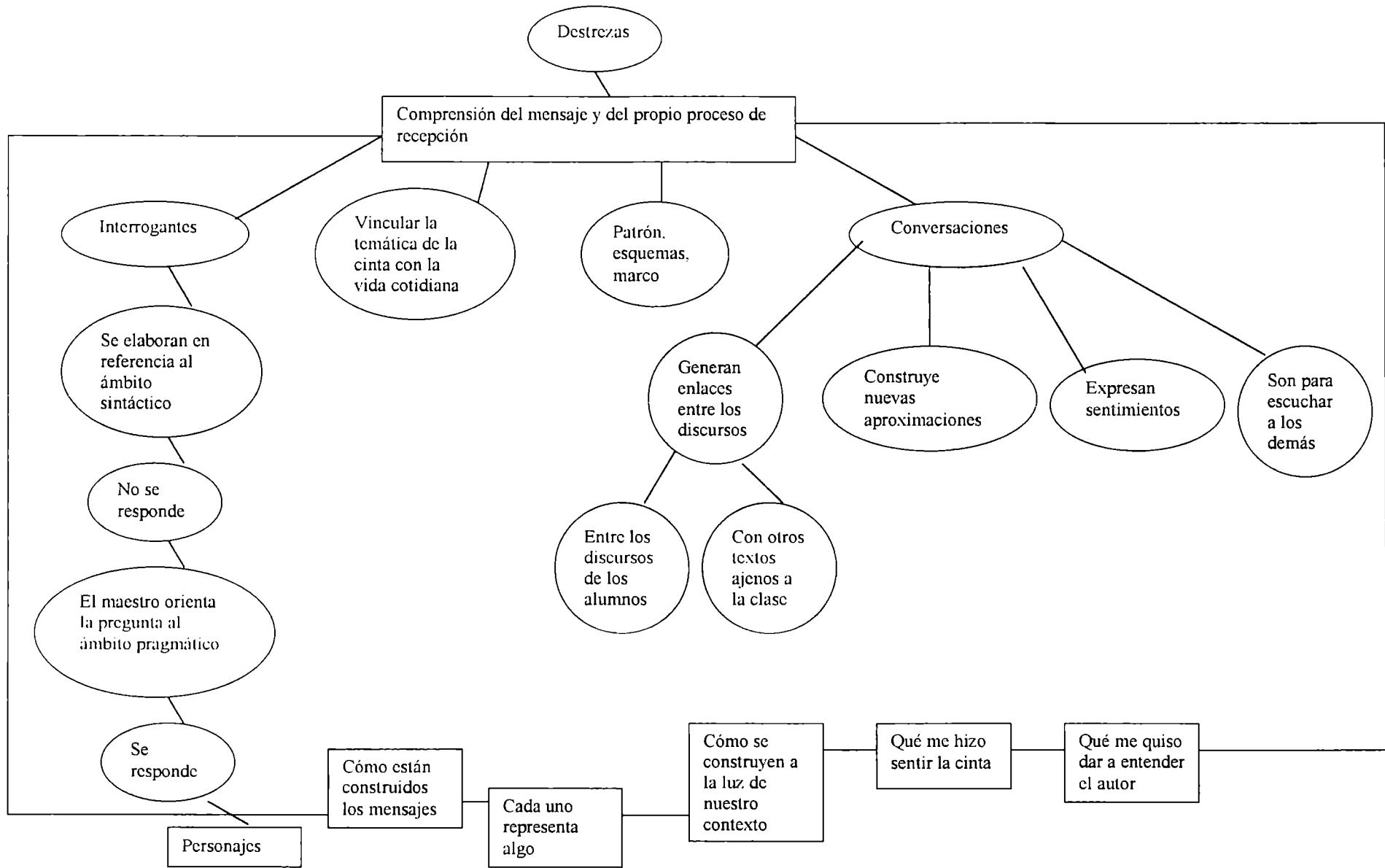
Ámbito Pragmático: El lado oscuro del corazón



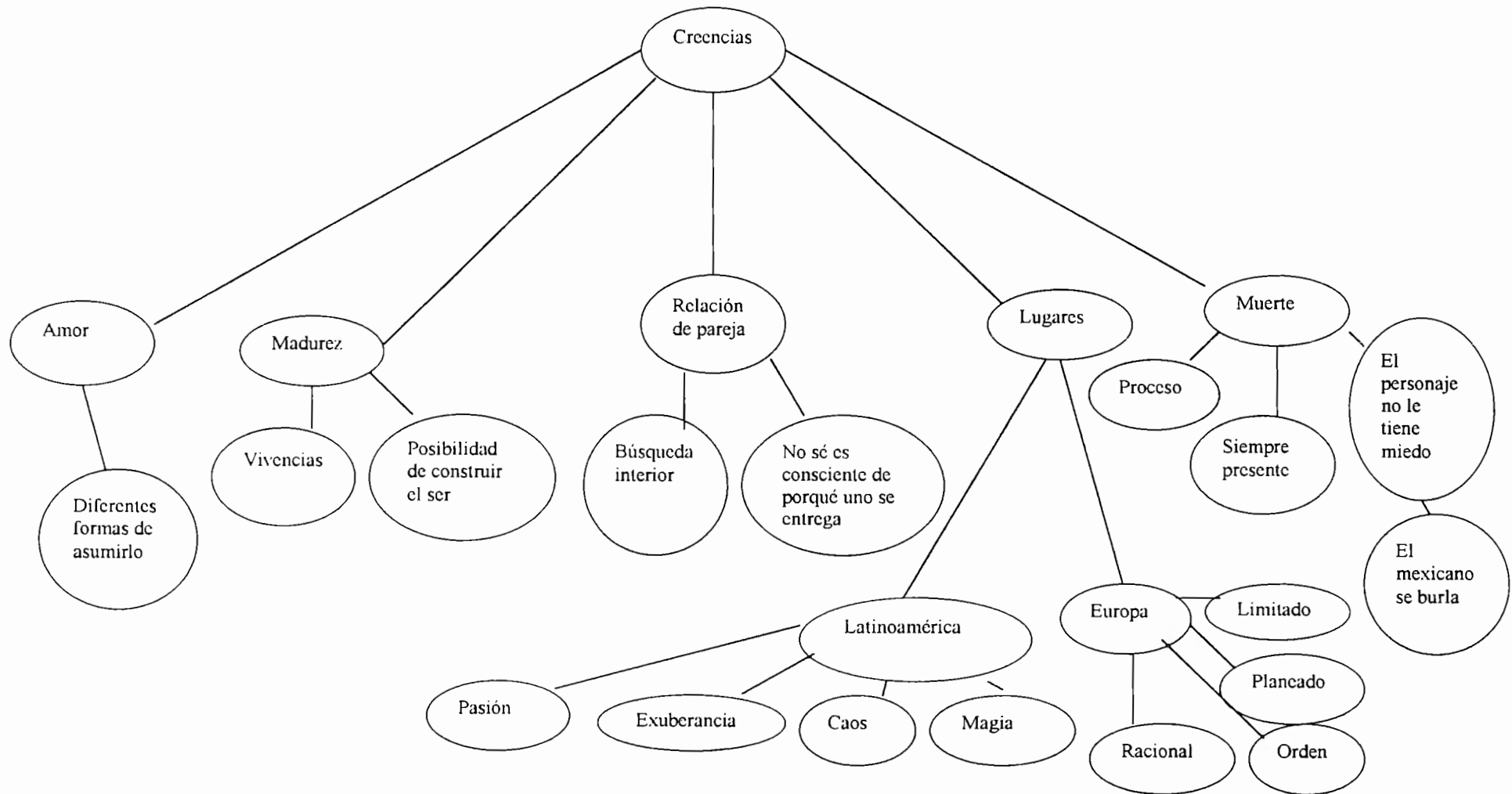
Nociones: El lado oscuro del corazón



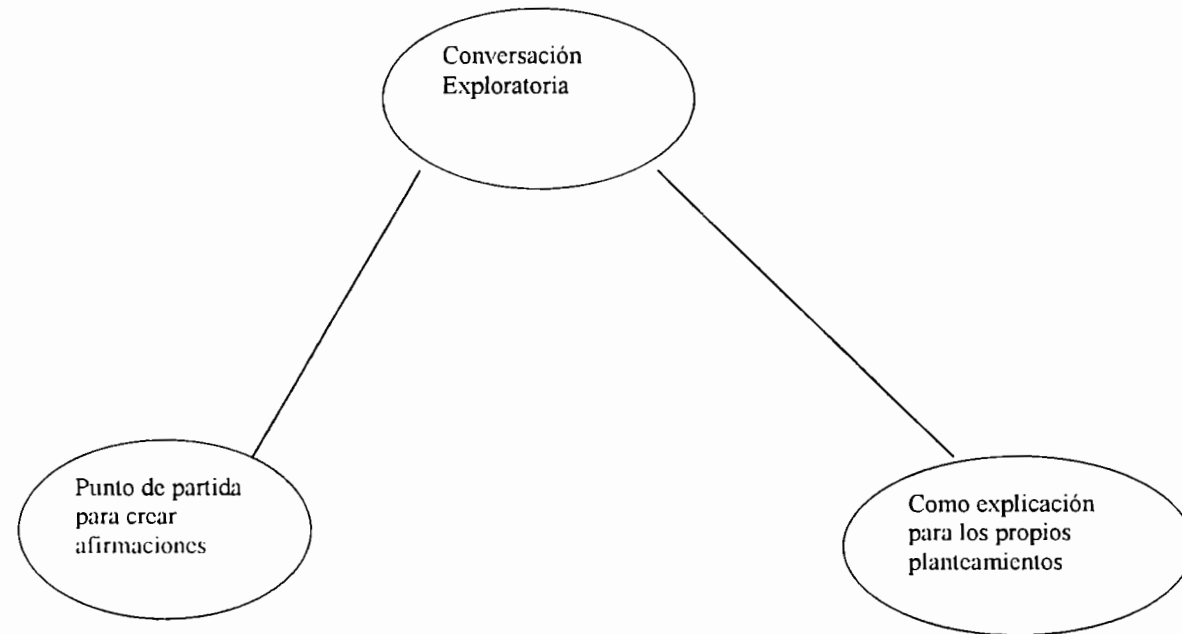
Destrezas: El lado oscuro del corazón



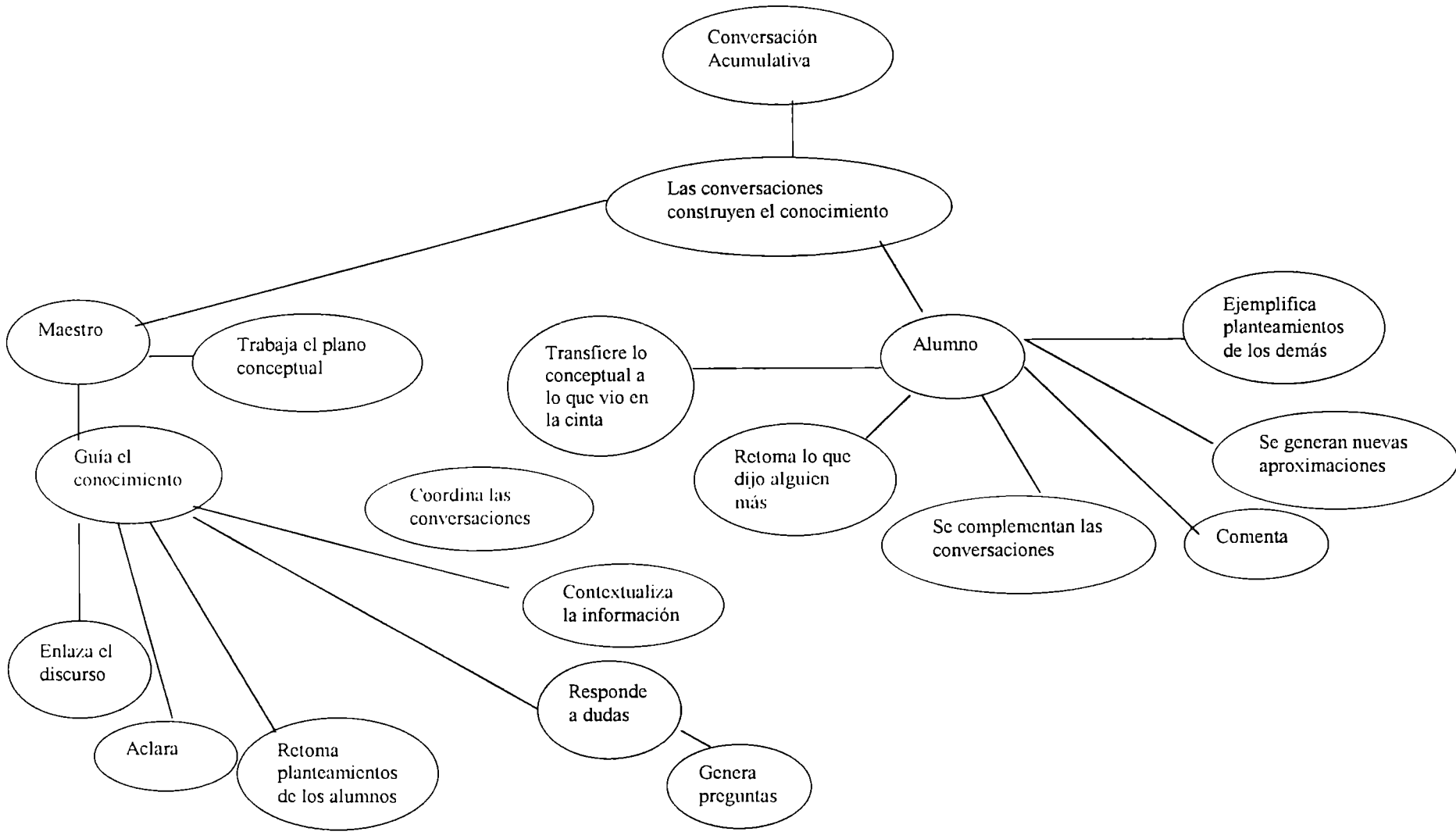
Creencias: El lado oscuro del corazón



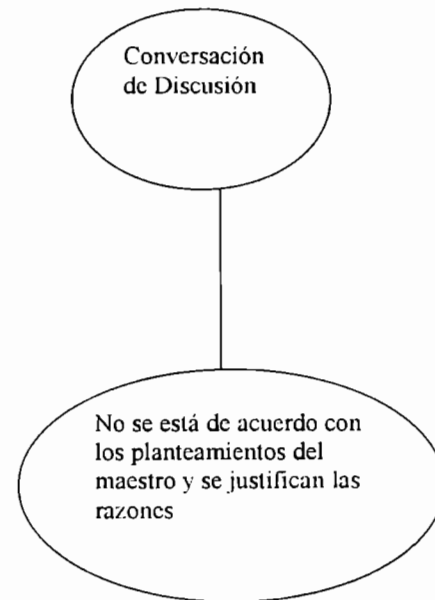
Conversación Exploratoria: El lado oscuro del corazón



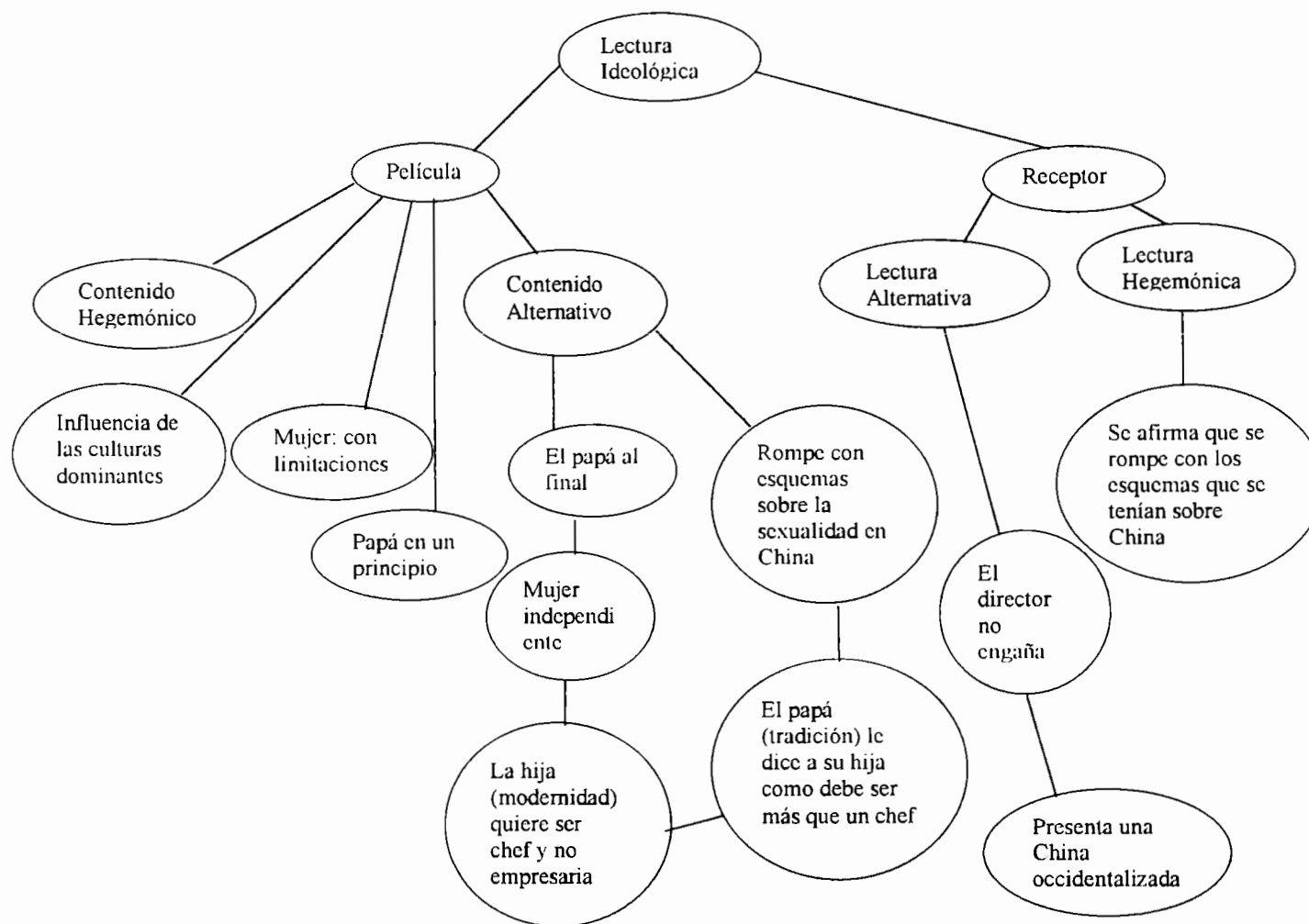
Conversación Acumulativa: El lado oscuro del corazón



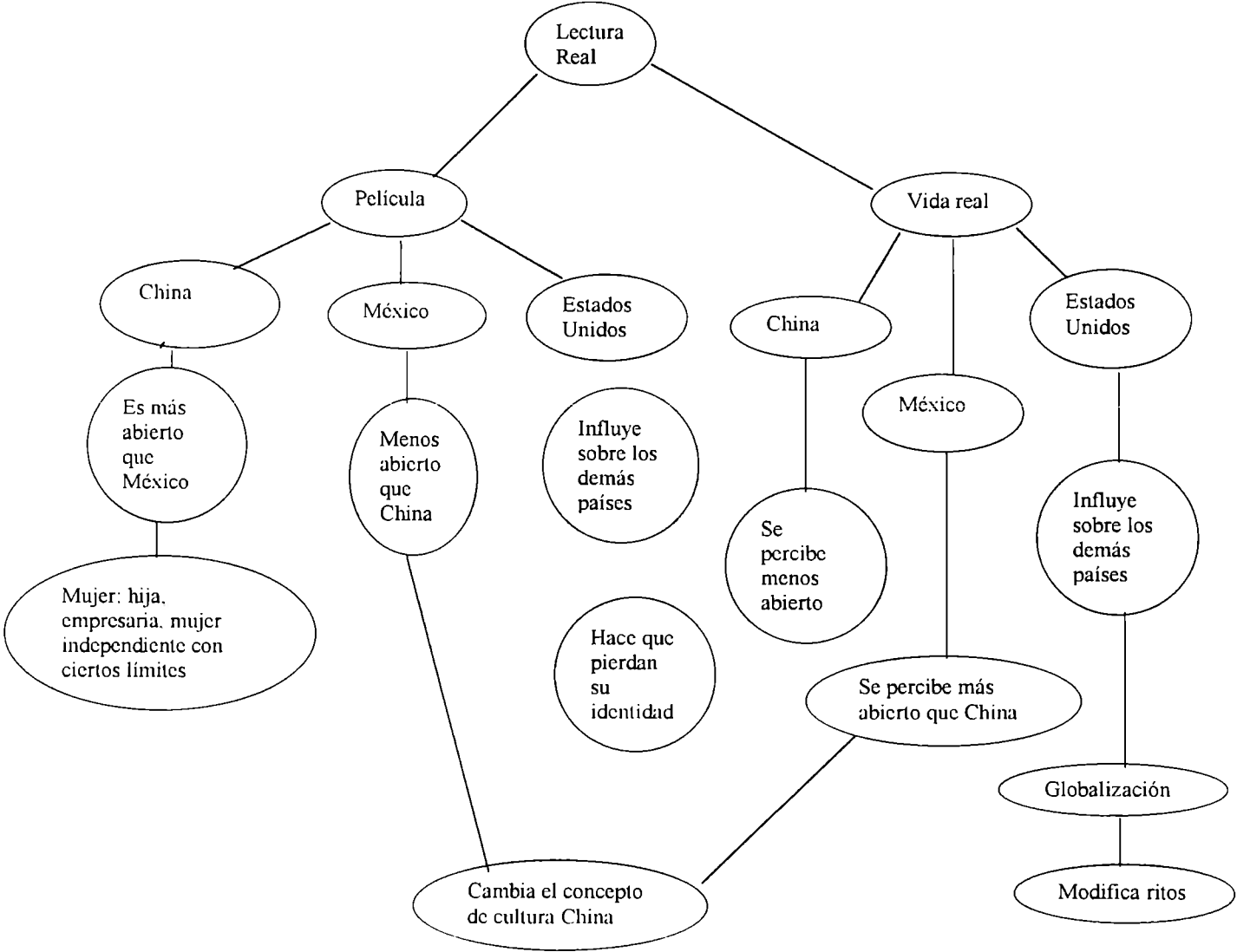
Conversación de Discusión: El lado oscuro del corazón



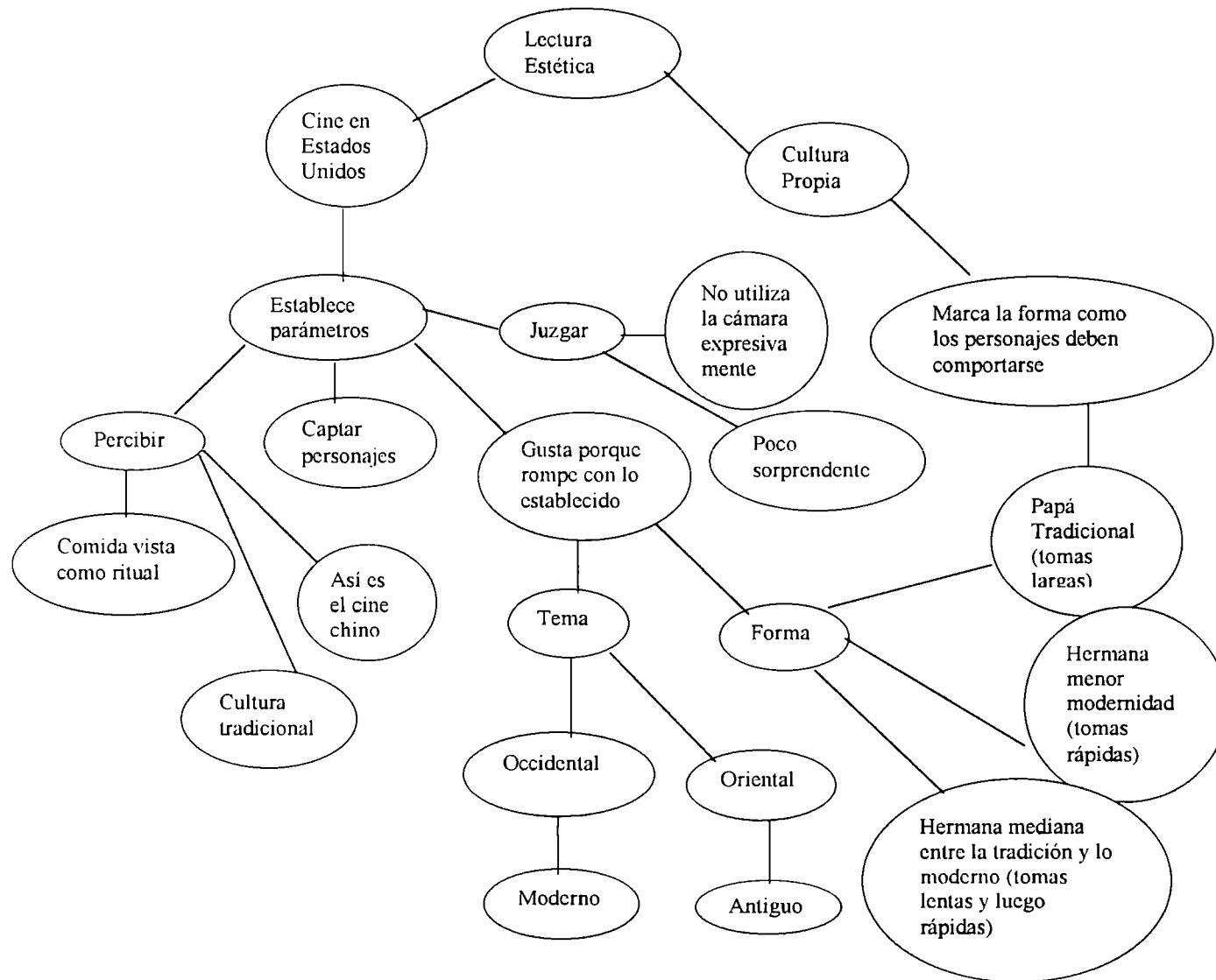
Lectura Ideológica: Comer, Beber y Amar



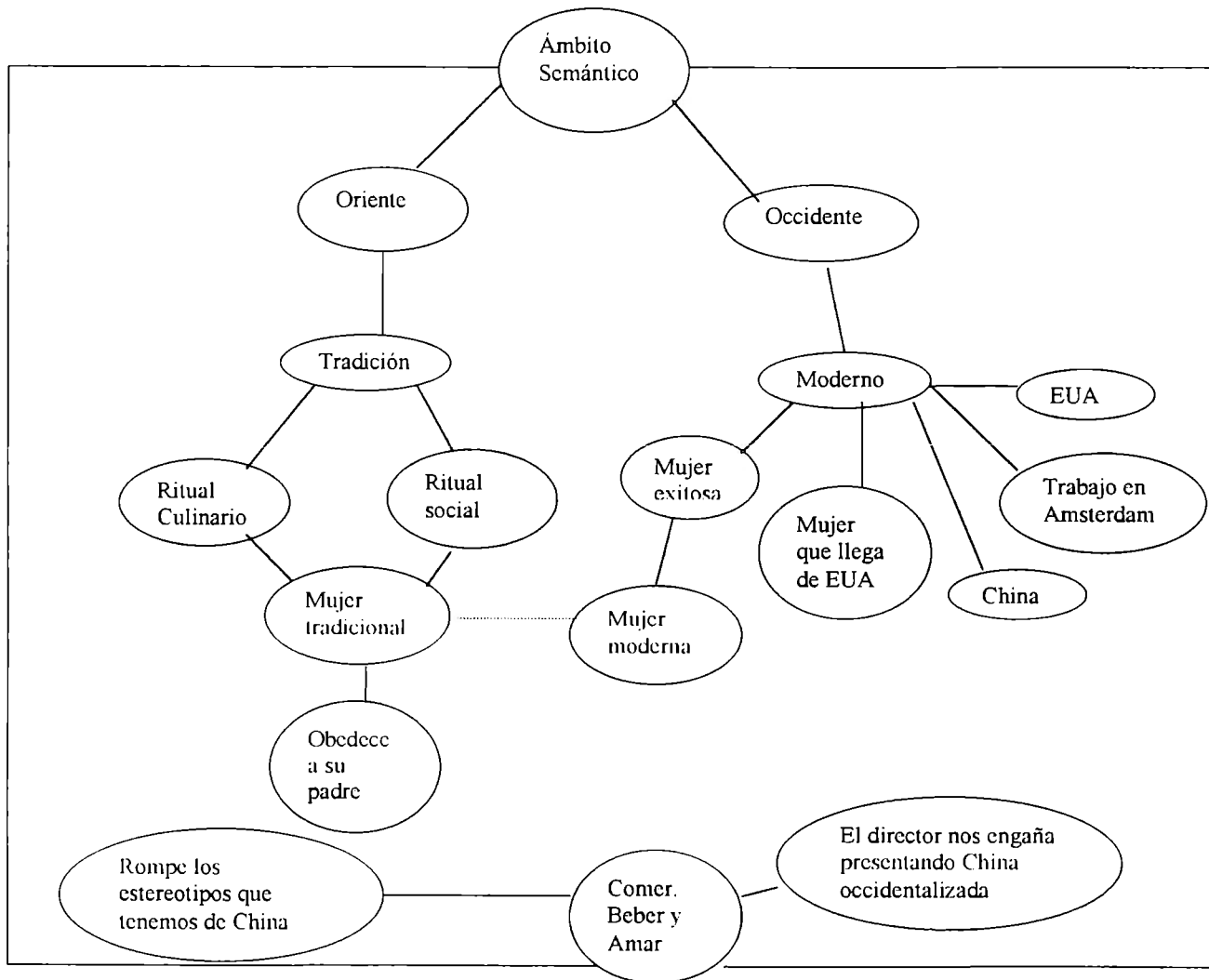
Lectura Real: Comer, beber y amar



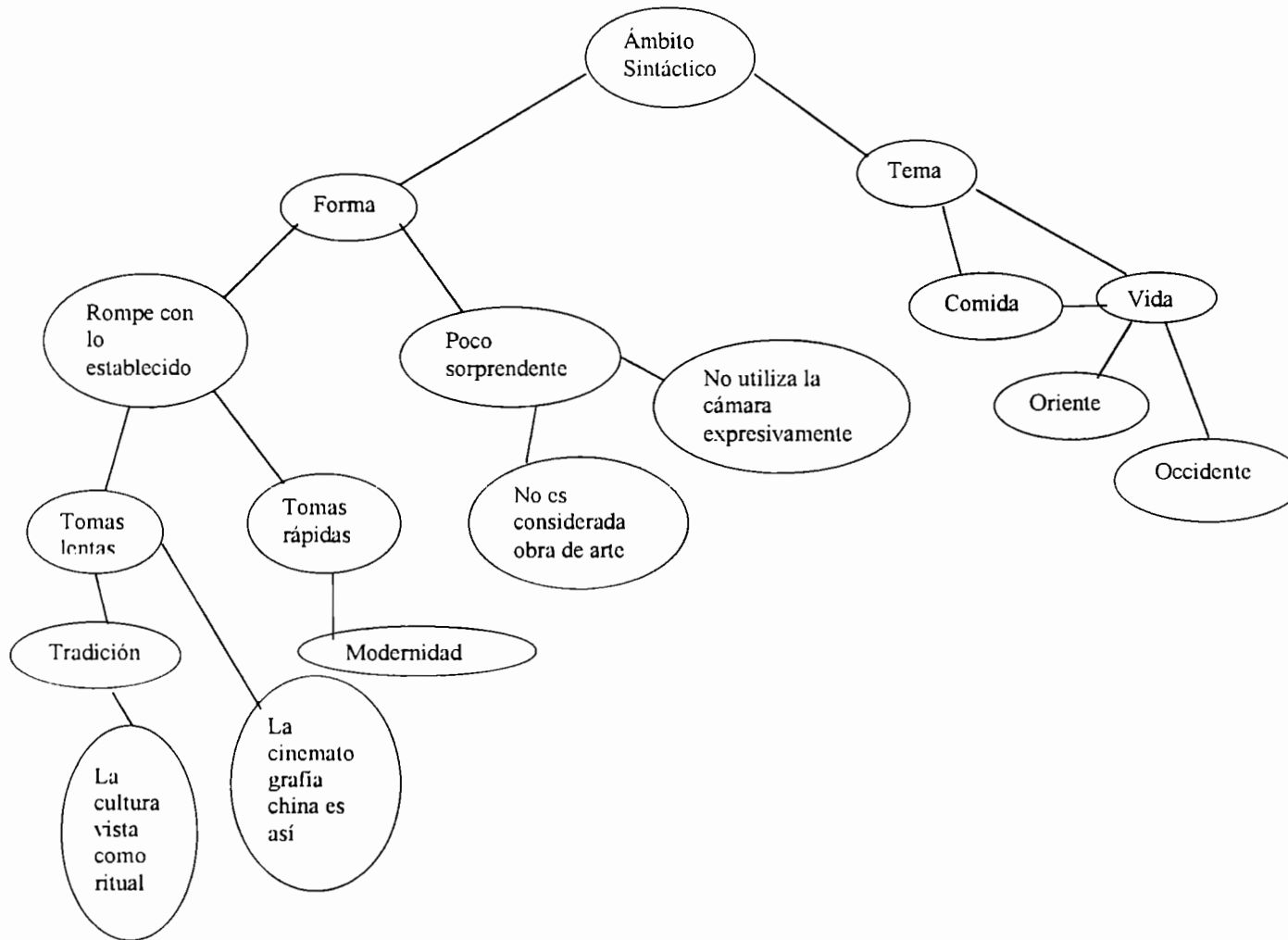
Lectura Estética: Comer Beber y Amar



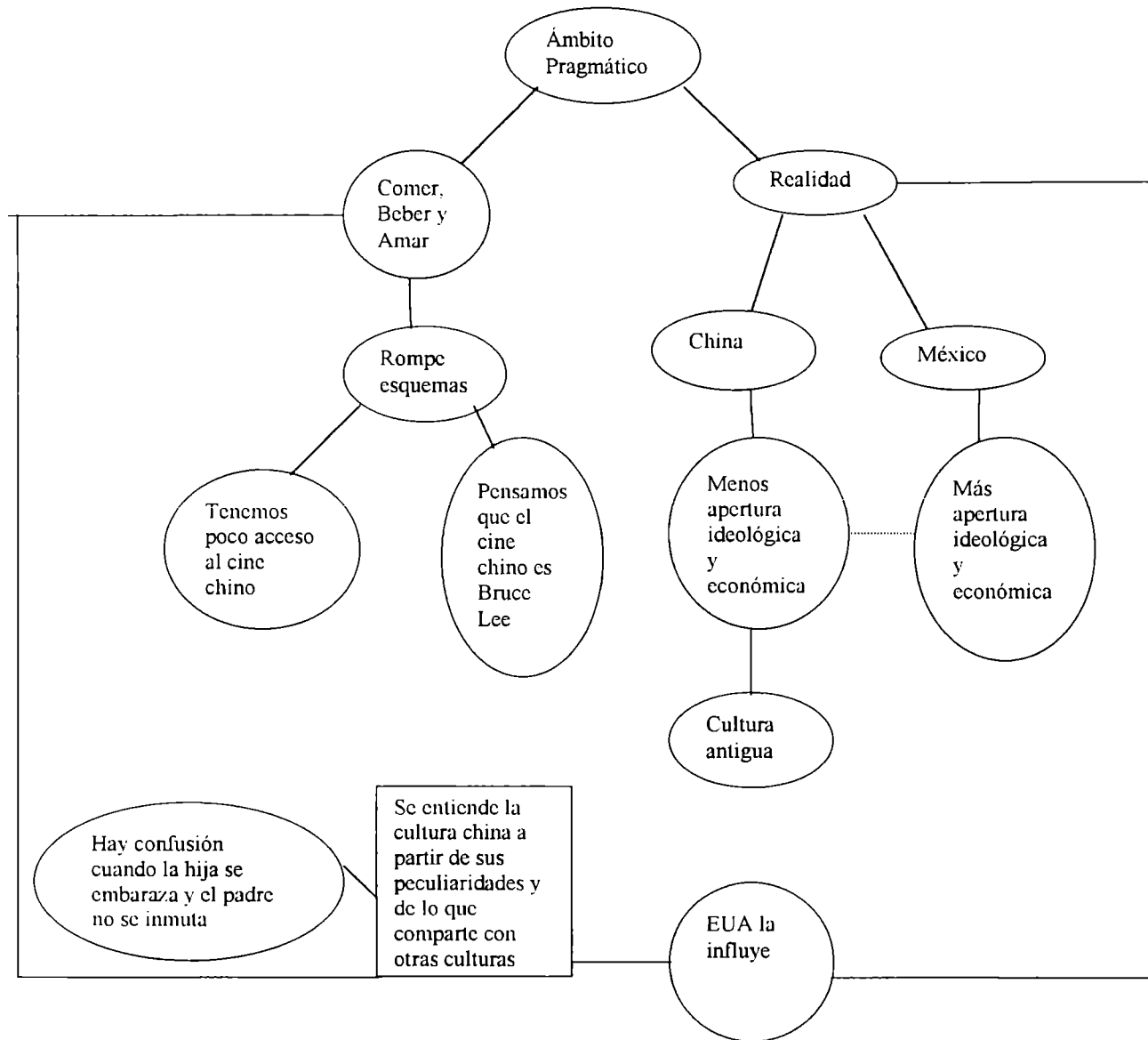
Ámbito Semántico: Comer, beber y amar



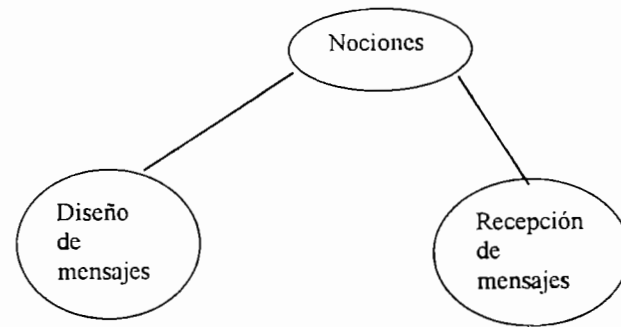
Ámbito Sintáctico: Comer, Beber y Amar



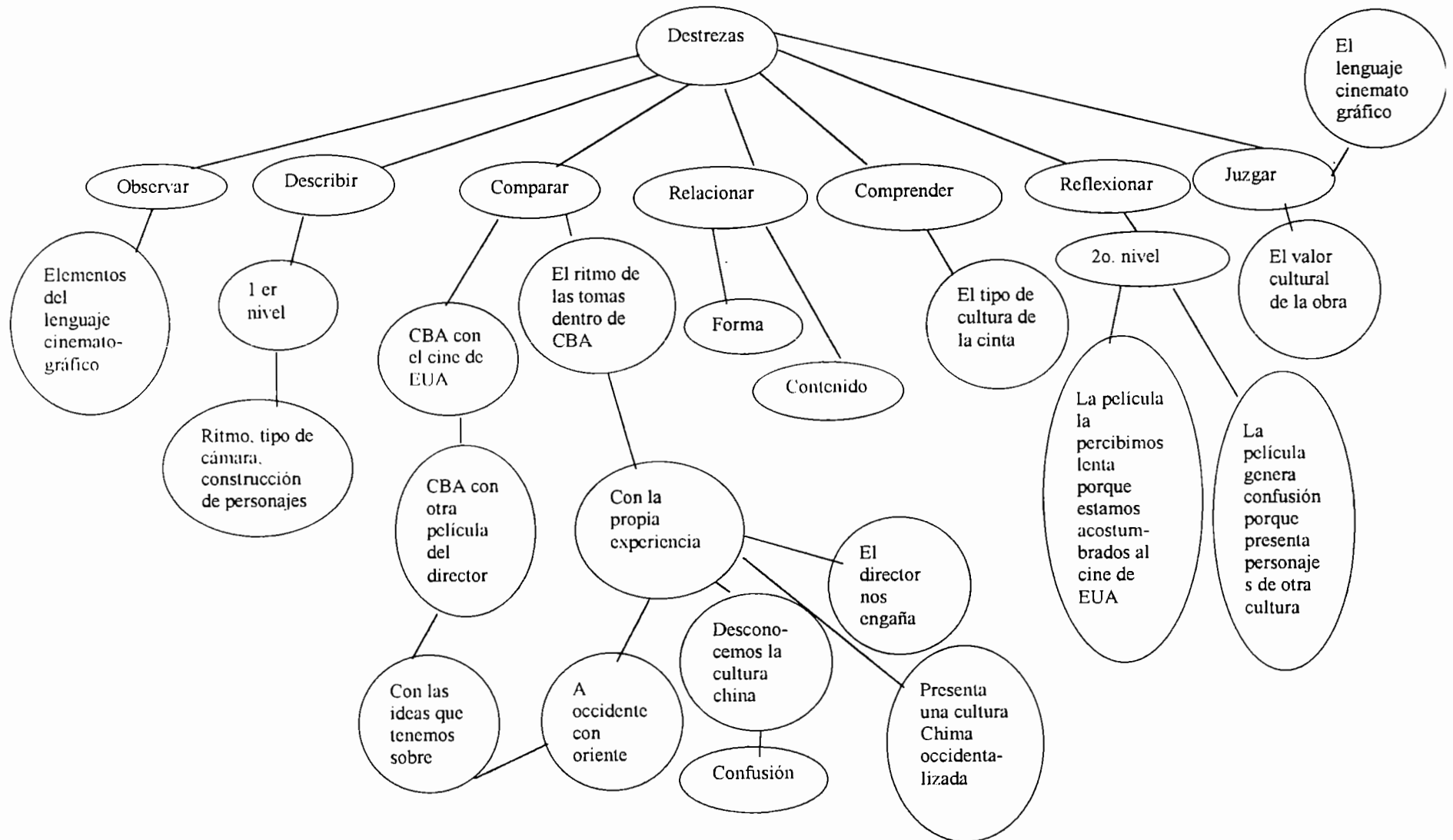
Ámbito Pragmático Comer, Beber y Amar



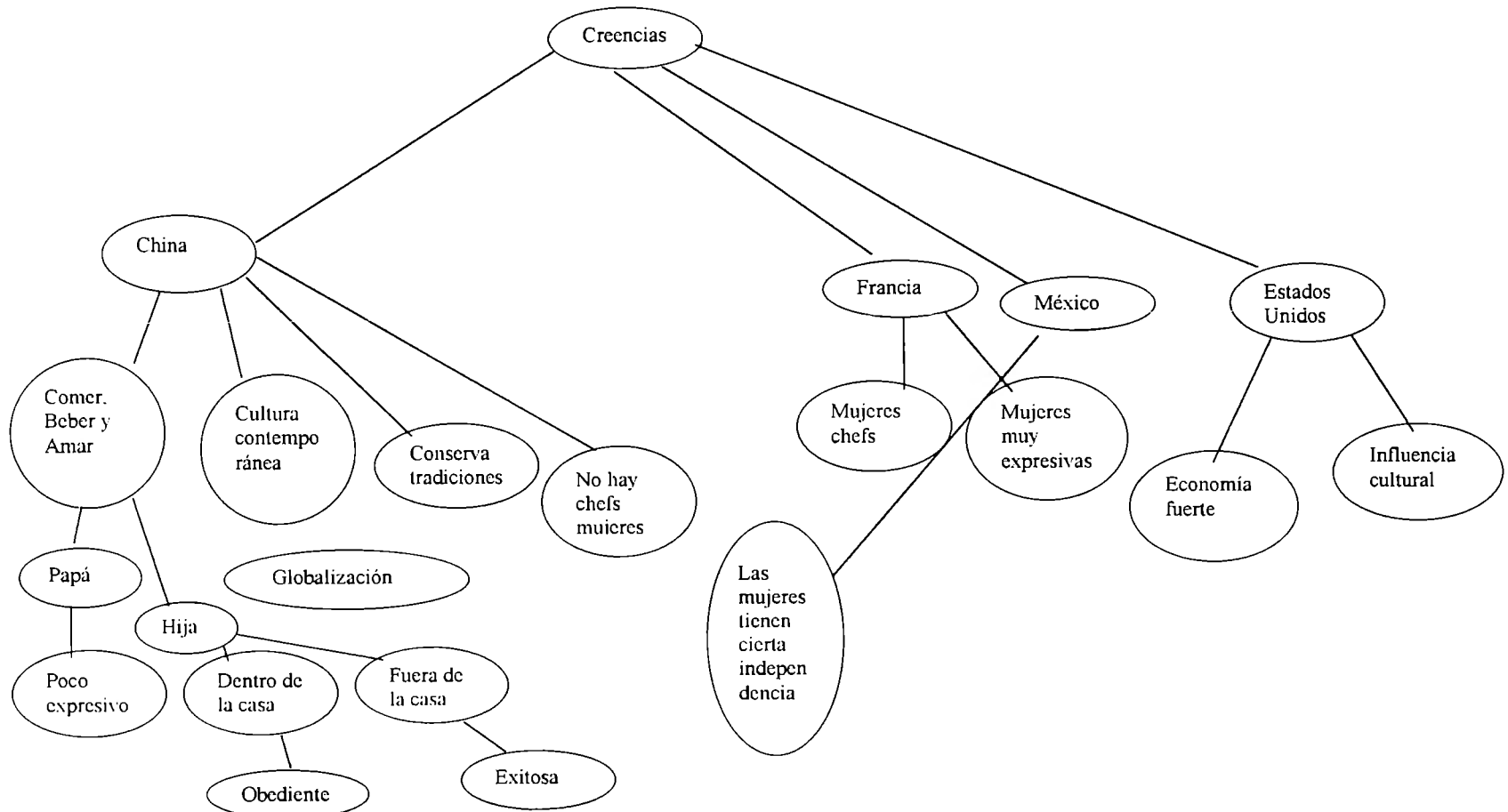
Nociones: Comer, beber y amar



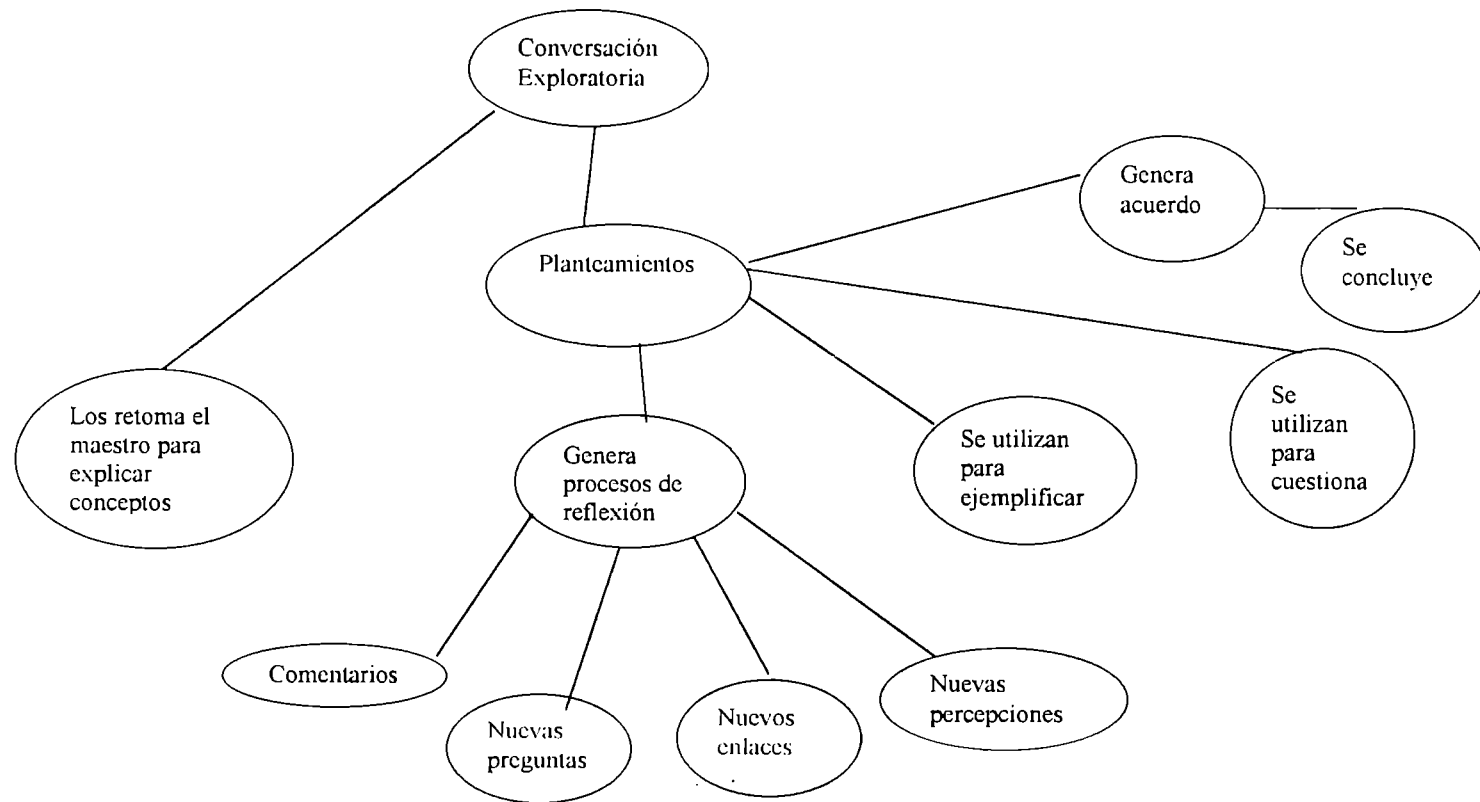
Destrezas: Comer, Beber y Amar



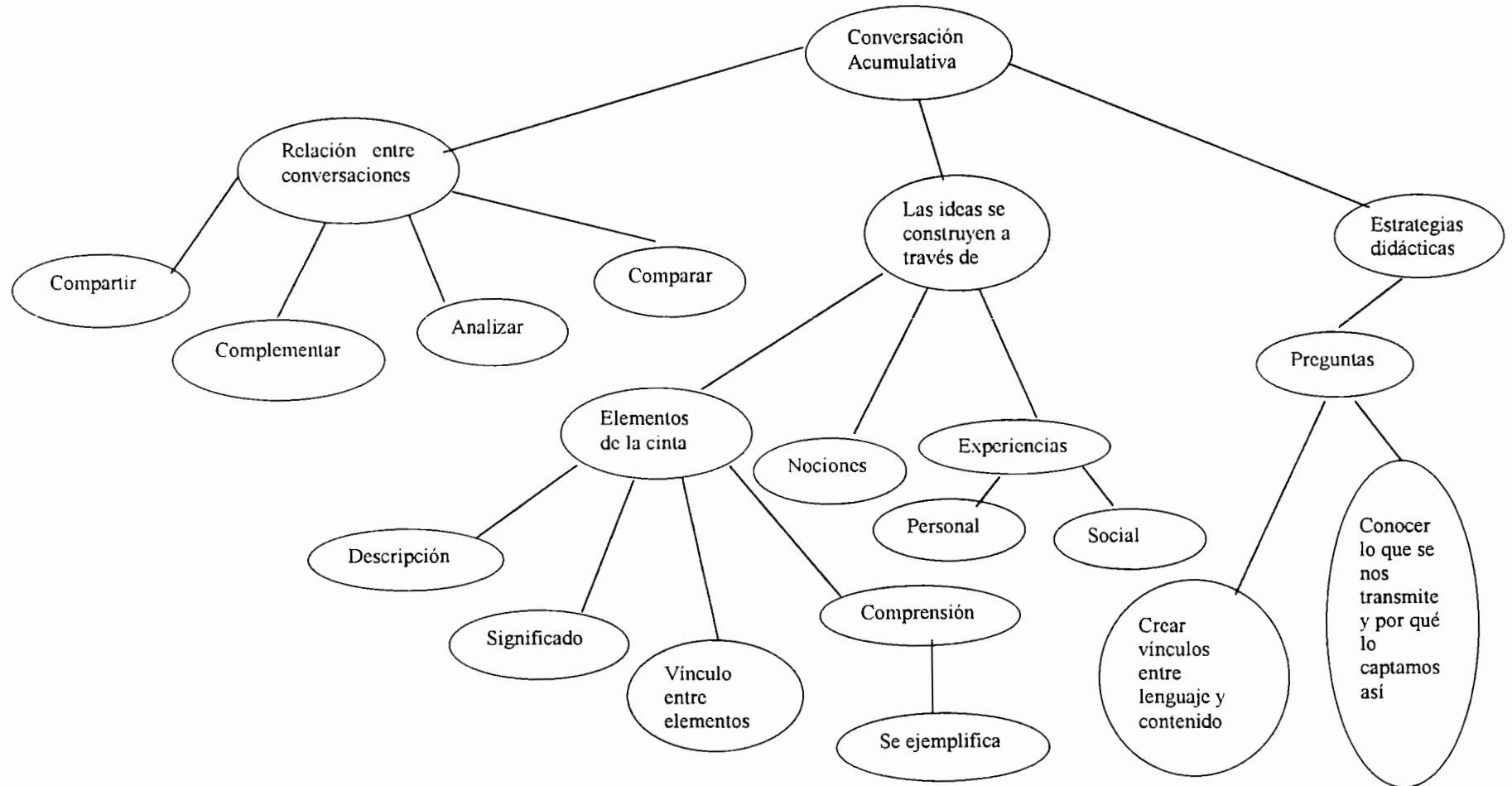
Creencias: Comer, Beber y Amar



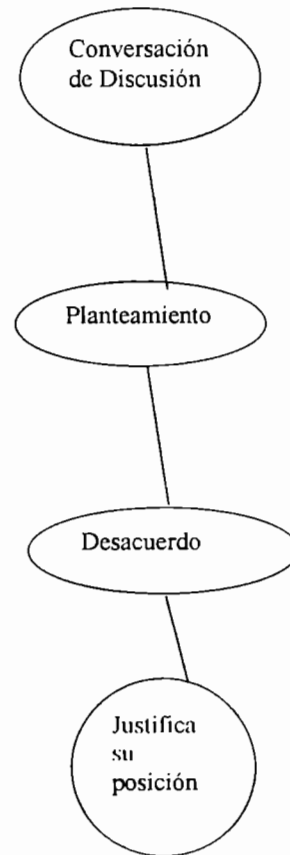
Conversación Exploratoria: Comer, Beber y Amar



Conversación Acumulativa: Comer, Beber y Amar



Conversación de discusión: Comer, Beber y Amar



Curriculum Vitae

Laura Elena López Rivera.

Licenciatura en Comunicación con especialidad en cine, por la Universidad Iberoamericana (1978-1982). Tesis profesional: Televisión y Educación hoy, una alternativa al respecto (mención honorífica).

Diplomado en Literatura del siglo XX en el Instituto Autónomo de México (ITAM), diplomado en Investigación de la comunicación y Docencia en la Universidad Intercontinental.

Maestría en Educación con especialidad en comunicación (MEEE) por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México (1995-1998). Tesis: Cine y Aprendizaje: un acercamiento hacia la comprensión del proceso de construcción del conocimiento en el aula (abril del 2000).

Docente desde 1984 en la Universidad Iberoamericana, Universidad de Monterrey y Universidad Intercontinental en materias relacionadas con las teorías de la comunicación y la apreciación cinematográfica.