

FACULTAD DE LETRAS

**Máster universitario en Enseñanza de español y el catalán  
como segundas lenguas**



**Universitat de Girona**

Trabajo de Fin de Máster:

*“El uso del cine en el aula de ELE”*

Ferran Mateo Jerónimo

*Directora*                      Beatriz Blecua

*Convocatoria*    septiembre de 2014

*A Marta Rebón por los buenos consejos*  
*A Beatriz Blecua por la paciencia*  
*A Cecilia Fernández Suzor por abirme las puertas del Instituto Cervantes de Tánger*  
*A Roberto Ortí por las charlas sobre cine*

## *Índice*

1. Introducción: ¿Por qué el cine en el aula de LE? .....	5
2. El alumnoespectador.....	16
3. El profesor Wayne, solo ante el peligro.....	23
4. Del cine nacional al cine transnacional.....	37
5. Conclusiones.....	48
6. Bibliografía.....	50

## *Resumen*

En los últimos años existe un interés creciente en la incorporación de material audiovisual en las aulas de ELE gracias, en mayor medida, al avance de las nuevas tecnologías que facilitan su uso. Sin embargo, todavía no se saca todo su potencial como material para trabajar las destrezas interculturales que contempla el actual MECD. En el siguiente ensayo apuntaremos algunas de esas razones, sobre el cine en general y el español en particular, y las diferentes aproximaciones que pueden contemplarse según las características del alumnado.

*Palabras clave:*

Competencia lingüística · Competencia intercultural · Cinematografía nacional · Español lengua extranjera

## *¿Por qué el cine en el aula LE?*

Pier Paolo Pasolini nos dejó, además de su filmografía y obra poética, un corpus ensayístico igualmente interesante. Destacan los escritos sobre cine producidos durante los años 1965 y 1971, y que en 1972 la editorial Garzanti los publicó con el título *Empirismo eretico* conjuntamente con otros dedicados a distintos aspectos literarios y textuales. Eran los años en que la semiótica intentaba dirimir si el cine era una lengua o un lenguaje.<sup>1</sup> En *Il «Cinema di poesia»*, Pasolini escribió:

Non esiste un dizionario delle immagini. Non c'è nessuna immagine incasellata e pronta per l'uso. Se per caso volessimo immaginare un dizionario delle immagini dovremmo immaginare un dizionario infinito, como infinito continua a restare il dizionario delle parole possibile.

L'autore cinematografico non possiede un dizionario ma una possibilità infinita: non prende i suoi segni della teca, dalla custodia, dal bagaglio: ma dal caos, dove non sono che mere possibilità o ombre di comunicazione meccanica e onírica.<sup>2</sup>

El profesor de idiomas, con la evolución de las teorías educativas y la adquisición de segundas lenguas, ha cambiado un entorno de clase cerrado, predecible y controlado por uno abierto, imprevisible y con más grados de libertad. El docente ya no sigue a

---

<sup>1</sup> «Una lengua es un código fuertemente organizado. El lenguaje abarca una zona muchas más vasta: Saussure decía que el lenguaje es la suma de la lengua y del habla. (...) Si lo que pretendemos definir son cosas y no palabras, diremos que el lenguaje, en su realidad más amplia, se manifiesta cada vez que alguien dice algo con la intención de decirlo». Metz, C. *Ensayos sobre la significación en el cine*. Barcelona: Paidós, 2002, p. 67

<sup>2</sup> «No existe un diccionario de imágenes. No hay imágenes clasificadas y listas para ser usadas. Si por casualidad quisiéramos imaginar un diccionario de imágenes tendríamos que imaginar un diccionario infinito, como infinito sigue siendo el diccionario de las palabras posibles. El autor cinematográfico no posee un diccionario sino una posibilidad infinita; no saca sus signos del interior de una caja, o de un saco, sino del caos, donde no son más que meras posibilidades o las sombras de una comunicación mecánica y onírica». En Pasolini, P. P. *Empirismo eretico*. Milán: Garzanti, 2000, pp. 169-170

pies juntillas el guion proporcionado por el libro de texto [la «caja» o el «saco» del que extraer sus propuestas] y la secuenciación impuesta por la gramática sino que, en aras de una enseñanza estructurada en tareas para formar «a través de la comunicación en lugar de para la comunicación»,<sup>3</sup> debe encontrar la manera de introducir en las aulas la vida exterior [el «caos»] de la cultura que se vehicula con la lengua que se está enseñando. A tal fin el docente emplea material auténtico [el «diccionario infinito»]. Entendemos por «material auténtico» aquel material que no está concebido ni modificado para la docencia de una lengua extranjera y que, por lo tanto, ha estado producido por hablantes nativos para el consumo de nativos sin una motivación pedagógica. Estos materiales extraídos de la realidad cultural son luego explorados didácticamente por el docente que, sin cambiar su esencia, transforma su identidad. Para M. Halliday, la adquisición de las competencias lingüísticas se produce en mayor medida a partir de «la interacción comunicativa en el seno de una comunidad, un proceso que al mismo tiempo contribuye a la construcción progresiva de la identidad social de los individuos y del significado social de los usos lingüísticos».<sup>4</sup> En las situaciones de no inmersión estos materiales socioculturales, dado que el alumno no tiene la posibilidad de la experiencia directa, todavía tienen un mayor peso.

Cualquiera de los materiales recopilados y/o preparados por el docente es ahora «posibilidad de comunicación», en terminología pasoliniana, de acuerdo con la metodología que desarrolle. Y entre los materiales al alcance se encuentra el cine que, a priori, ofrece una gama de situaciones comunicativas e input cultural y pragmático elaborado muy atractivo para el profesor, principalmente porque estimula tanto la imaginación del estudiante como la del docente, en la medida en que deberá trabajar por cuenta propia la unidad dada la escasez de bibliografía de apoyo. El profesor tiene

---

<sup>3</sup> Pérez, B. «El diseño de cursos de lenguas basadas en tareas de Rod Ellis». Centro virtual cervantes. Enlace [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/antologia\\_didactica/enfoque02/ellis.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm). El fundamento principal de una metodología estructurada en tareas es la de producir oportunidades de aprendizaje de la lengua, colaborativo en la medida de lo posible, y que desarrolle las destrezas del aprendiente.

<sup>4</sup> Véase Halliday, M. A. K. *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. Londres: Edward Arnold, 1975.

ante sí un producto cultural -no todo cine es arte-<sup>5</sup> con el que puede incentivar la creatividad del alumno, trabajar su espíritu crítico, explorar su autoconocimiento en tanto espectador, mejorar su capacidad para extraer por sí mismo input de la cultura y la historia de la lengua de destino.

Partimos de la base de que la comunicación audiovisual se ha integrado totalmente en nuestro día a día, inundando de pantallas tanto los espacios públicos como los privados. Y este proceso se ha desarrollado a una velocidad que no ha ido pareja a la de la alfabetización audiovisual, que ha corrido siempre ha ido a rebufo de los avances técnicos y tecnológicos. La era de la imagen, desde la irrupción de la fotografía, empezó cuando irrumpió lo privado en lo público, sostiene Roland Barthes, o en la creación de un nuevo valor social que es la publicitación de lo privado.<sup>6</sup> Esta nueva era alcanzó un grado superior cuando al espectador se le puso al alcance la posibilidad de trascender su condición de espectador para convertirse en productor y difusor de imágenes, reconfigurando lo que entendemos por público y privado. Como apunta el antropólogo Marc Augé:

La imagen puede ser el nuevo opio del pueblo. Vivimos en un mundo de reconocimiento, no de conocimiento. Se vive realmente a través de la pantalla. Los medios de comunicación deben ser objeto de educación, no sólo un canal de información. Sólo entiendes la manipulación de las imágenes al hacer una película. Hay que aprender a leer y a escribir y también a leer y a hacer imágenes.<sup>7</sup>

El espectador contemporáneo ya no comprende el consumo del cine y de la televisión únicamente como un acto social<sup>8</sup> sino como una parte más de su construcción como

---

<sup>5</sup> Fue en 1911 cuando el considerado primer teórico del cine, Ricciotto Canudo, incluyó a éste entre una de las artes en su ensayo *Manifiesto de las Siete Artes* y acuñó la expresión «séptimo arte» para referirse al cine.

<sup>6</sup> Barthes, R. *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós, 1989, p. 149. Barthes no llegó a ver la capacidad que está teniendo Internet para «publicitar» el espacio privado. Un vídeo casero de una boda, una declaración de amor o unos niños pequeños pueden sumar millones de visionados a lo largo y ancho de la red, incluso ser «publicitado» por los medios de comunicación tradicionales para atraer internautas.

<sup>7</sup> Marc Augé, entrevistado en *El País*, 23/06/2007.

Enlace: [http://elpais.com/diario/2007/06/23/cultura/1182549605\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2007/06/23/cultura/1182549605_850215.html)

<sup>8</sup> En la actual sociedad de la información, el acto social con respecto a un producto audiovisual se produce en la red. Los espectadores, utilizando estas plataformas, son capaces de resucitar series o influir en el desarrollo de los

individuo y, por ende, cliente aislado que tiene a su alcance un menú multiplataforma de contenidos que sólo depende de la cobertura de Internet y no tanto de un soporte físico en particular. Es la versión refinada de la «mercancía total» descrita por Guy Debord, que debe retornar «fragmentariamente al individuo fragmentado, absolutamente separado de las fuerzas productivas que operan como un conjunto» para completar su objetivo de mercado.<sup>9</sup> La fragmentación identitaria y la multiplicación de circuitos de circulación plantea muchos retos pero también posibilita experiencias interculturales nuevas y fecundas que no existían en el pasado.

Para ilustrar esa transformación es interesante la reflexión que ha hecho Luciano Monteagudo en las páginas del periódico argentino *Página 12*:<sup>10</sup> Thomas Alva Edison ha ganado la partida a los hermanos Lumière. Los franceses, además de erigirse como inventores del proyector cinematográfico, instauraron el acto social de compartir una experiencia conjunta en una sala oscura -sugere una metáfora platónica-, pero con el tiempo y para rentabilizar mejor el negocio audiovisual, se ha acabado imponiendo la idea del quinetoscopio de Edison. Inspirado en el zoopraxiscopio de Eadweard Muybridge, Edison buscó la manera de hacer para los ojos lo que el fonógrafo, su anterior invento, ya hacía para los oídos,<sup>11</sup> esto es, diseñando un artefacto para que un único espectador mirara a través de una rendija. «Ya parecía profetizar –concluye el crítico cultural argentino- que las imágenes en movimiento finalmente iban a ser consumidas de manera individual antes que colectiva». Esta nueva situación hace todavía más urgente que el aula no se impermeabilice a esta

---

guiones. Es el caso reciente de *Verónica Mars* de la Warner, que tuvo una vida de tres temporadas. El creador y la protagonista de la serie acordaron con la productora, Warner Bros, que si en 30 días recaudaron dos millones de dólares mediante la plataforma Kickstarter, la productora financiaría una película inspirada en la serie. Consiguieron cinco millones de dólares y la película se estrenó el 14 de marzo de 2014. Otro ejemplo más del impacto de las redes en difusión de material audiovisual es la importancia creciente que tiene para los productores los comentarios en Twitter, capaces de defenestrar a un personaje o poner en tela de juicio un giro argumental. En 1972, Marshall McLuhan y Barrington Nevitt prefiguraron que gracias a la tecnología electrónica el consumidor alcanzaría el estatus de productor, simultaneando ambos papeles. McLuhan, M. y Barrington N. *Take Today; the Executive as Dropout*. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich, 1972.

<sup>9</sup> Véase Debord, G. *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos, 2005.

<sup>10</sup> Monteagudo, L. «Entre el cine de masas y uno para consumo individual». *Página 12*, 31/12/2013. Enlace: <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/5-30949-2014-01-01.html>

<sup>11</sup> Citado en *Ángela Ruiz Robles y la invención del libro mecánico*. Madrid: Ministerio de Economía, 2013. p. 50.



realidad. El enfoque orientado a la acción que plantea el MCER tiene claro que «las actividades del habla forman parte de un contexto social más amplio»<sup>12</sup> en el cual el estudiante, en tanto «agente social», debe trabajar todas sus potencialidades, desde el razonamiento crítico hasta la competencia existencial, pasando por las destrezas interculturales y habilidades como «manipular medios audiovisuales o informáticos como recursos de aprendizaje».<sup>13</sup> En otras palabras, al estudiante se está formando también como ciudadano de un mundo globalizado e interconectado en el que cada vez son más habituales las situaciones (laborales, personales o de ocio) interculturales, situación que ha expandido el horizonte de acción del enseñante y ha reforzado la idea del aprendizaje de una LE como adquisición de un «nuevo punto de vista en la visión del mundo que se tenía hasta entonces, ya que cada lengua contiene la totalidad del tejido de los conceptos y de las formas de la imaginación de una parte de la humanidad».<sup>14</sup> También con esta clara vocación se ha orientado la práctica pedagógica del Instituto Cervantes. Álvaro García Santa-Cecilia, jefe del Departamento de ordenación y proyectos académicos de esta institución, expresó en una reciente charla en la sede de Tánger que en el enfoque pedagógico contemporáneo de la enseñanza de una LE queda plenamente patente un punto de vista de la lengua desde la perspectiva de su uso social, es decir, que el alumno, además de ser capaz de construir enunciados correctos según criterios gramaticales, debe poder reconocer y producir enunciados también correctos desde el punto de vista pragmático, es decir, en relación con aspectos como las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua. Todo esto conduce a un hecho como el

---

<sup>12</sup> *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002, p. 9. Los estudios sobre comunicación intercultural son relativamente jóvenes ya que no es hasta la década de 1940 cuando los Estados Unidos planifica la enseñanza de conocimientos lingüísticos y antropológicos sobre las culturas de destino de su cuerpo diplomático. Independientemente de esa decisión de la acción exterior estadounidense, el pistoletazo de salida de los estudios interculturales se fija en la obra *The Silent Way* de Edward T. Hall. Esta disciplina tuvo otro espaldarazo con la creación del contingente de *Peace Corps* en la siguiente década. Así pues, los estudios interculturales tienen su origen en la política exterior y la geoestratégica y da cuenta que después de unos siglos de colonialismo, nunca hubo antes un interés por parte de los Estados por encontrar las formas más efectivas de comunicarse con otras culturas

<sup>13</sup> *Opus cit.* p. 12.

<sup>14</sup> Göbels, A., «El aprendizaje de las lenguas como cambio de perspectiva cultural», en VV. AA., *Propuestas interculturales*, Madrid: Edilumen, 2000, p. 31

siguiente: el aprendizaje de una LE supone adquirir una nueva personalidad social. Y para ilustrar su intervención, Álvaro García compartió un fragmento de una obra del profesor emérito de la Universidad de Durham Michael Byram:

En un mundo globalizado e internacional en el que la gente joven y los futuros ciudadanos tendrán una experiencia nacional e internacional, la enseñanza de la lengua será «útil» no sólo para el desarrollo económico de un país sino [...] para una mejor comprensión de otras personas. La «utilidad», en esta nueva situación, no será la preparación para el estudio de la alta cultura que justificó la enseñanza de la lengua en la primera mitad del siglo XX, ni la habilidad para conversar con hablantes nativos, que la justificó en la segunda mitad. Aunque ninguno de estos dos aspectos debería abandonarse, en la nueva situación la utilidad de aprender una lengua en particular estará en las oportunidades que ello ofrezca para una educación política. Es más, la educación política estará impregnada de educación moral, lo que conlleva nuevas exigencias para los profesores de «lengua» en sus responsabilidades como educadores.<sup>15</sup>

Estos educadores saben que el cine -y otros productos audiovisuales en general como la publicidad, los programas y series televisivas, etc.- son una puerta abierta a una cultura que se basa en una actividad básica del ser humano que es la narración. El valor añadido que tiene es que está enriquecido con una serie de elementos que hace que sea «una actuación comunicativa adecuada» porque «no sólo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y textual».<sup>16</sup> El estudiante necesita para un aprendizaje estimulante y productivo un contexto que lo rete intelectualmente, dado que la inteligencia trabaja no cuando repetimos cosas que sabemos hacer sino cuando nos enfrentamos a algo que desconocemos cómo se hace. Si una de las actividades que más despiertan nuestro interés es la narración -una forma de estructurar y organizar la realidad- el cine reúne

---

<sup>15</sup> Byram, Michael. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008 p. 147. Traducción de este fragmento a cargo de Álvaro García Santa-Cecilia para la ponencia «La competencia intercultural en el aprendizaje de ELE» en el IC de Tánger, marzo de 2014.

<sup>16</sup> Miquel, L. «La Subcompetencia sociocultural». En Santos, L. y Santos G. (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, 2004, p. 513.

estas dos premisas, está diseñado para estimular nuestra imaginación y ofrecernos una realidad organizada.<sup>17</sup> Nuestra percepción es una actividad constante que persiste en todas nuestras acciones de la vida cotidiana, «observando el mundo en busca de rupturas del modelo habitual». Y son las obras de arte –el cine entre ellas- que, aprovechándose de esta vocación, nos ofrecen oportunidades «de ejercer y desarrollar nuestra capacidad de prestar atención, de anticiparnos a los hechos futuros, de extraer conclusiones y de construir un todo a partir de las partes»,<sup>18</sup> y cuando son películas producidas desde una cultura extranjera a la nuestra, estas oportunidades son todavía más acentuadas en esta dirección. Sin embargo tendemos a aproximarnos al material cinematográfico como material de apoyo lúdico y motivador per se si bien, como toda obra artística que se precie, requiere de un análisis más profundo que el meramente instrumental y lingüístico para su utilización en el aula. De hecho, el mayor escollo con el que se encuentra el cine en las clases de aprendizaje de LE es que se limita a la explotación de la «comunicación mecánica» dejando sin explorar la «onírica», que requiere un esfuerzo extra porque, volviendo a Pasolini, «*mentre i linguaggi letterari fondano le loro invenzioni poetiche su una base istituzionale di lingua strumentale, possesso comune di tutti i parlanti, i linguaggi cinematografici sembrano non fondarsi su nulla: non hanno, come base reale, nessuna lingua comunicativa*».<sup>19</sup> A pesar de que la base lingüística del cine, siguiendo el razonamiento pasoliniano, es irracional -el director, como el profesor de LE, escoge de la realidad que tiene ante sí lo que le interesa y lo secuencia de una determinada manera dentro de todas las posibilidades-, «filmes tienen sentido, se estructuran como un discurso» y, lo más importante para la cuestión que nos interesa, «transmiten significados al espectador».<sup>20</sup> Nos lo recuerda Christian Metz: «es como si una especie de corriente

---

<sup>17</sup> «El cine desarrolla un sistema de abstracción, de ideación, segrega un lenguaje, es decir, una lógica y un orden: una razón (...) En el momento en que Eisenstein descubre y pone en práctica su concepción de las imágenes que provocan sentimientos, los cuales a su vez provocan ideas, finaliza la transformación del cinematógrafo en cine: es un sistema coherente en el que el ahondamiento y la utilización de la potencia afectiva de las imágenes desemboca en un logos». Morin, E. *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós, 2004, p. 163.

<sup>18</sup> Bordwell, D. y Thompson, K. *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós, 1995, p. 41.

<sup>19</sup> «Mientras el lenguaje literario sustentan sus invenciones poéticas sobre una base institucional de la lengua instrumental, posesión común a todos los hablantes, el lenguaje cinematográfico parece no fundarse sobre ninguna: no tiene, como base real, ninguna lengua comunicativa». Pasolini, P. P. *Empirismo Eretico*. Milán: Garzanti, 2000. p. 167.

<sup>20</sup> Quintana, A. *Fábulas de lo visible: El cine como creador de realidades*. Barcelona: Acantilado, 2003, p. 153.

de inducción enlazarse las imágenes entre sí, *se haga lo que se haga*, como si el espíritu humano le fuese imposible rechazar un ‘hilo’ desde el momento en que dos imágenes se suceden». Tal es la fuerza que tiene la «narratividad» en el ser humano, la historia ha acabado imperando en el cine que estamos más acostumbrados a ver y el más programado, dado que «lo único que se recuerda es la intriga y, en el mejor de los casos, algunas imágenes».<sup>21</sup> Pasolini, no obstante, y como otros hicieron a su vez con él -tal es el caso de Umberto Eco- polemizó con Christian Metz y consideró el cine como «la lengua escrita de la realidad»,<sup>22</sup> puesto que para él la realidad se forja en el diálogo pragmático entre los individuos y entre los individuos y las cosas. Para ello, según Ángel Quintana, estableció como premisas el cine como técnica audiovisual<sup>23</sup> y –el punto que más nos interesa a nosotros- la acción como el primero de los lenguajes humanos. El lenguaje de la acción, definido por Pasolini, nos retrotrae a las consideraciones contempladas en el MECD a la hora de ampliar las competencias del aprendiente y capacitarlo para las tareas-acciones:

*Le lingue scritto-parlate non sono che una integrazione di questo linguaggio primo: le prime informazione di un uomo io le ho dal linguaggio della sua fisionomia, del suo comportamento, del suo costume, della sua ritualità, della sua tecnica corporale, della sua azione, e anche, infine, dalla sua lingua scritto-parlata. È così che del resto la realtà è riprodotta dal cinema.*<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Metz, C. *Ensayos sobre la significación del cine (1964-1968)*, vol. 1. Barcelona: Paidós, 2002. pp. 71-72

<sup>22</sup> Según Maurizio Viano, esta afirmación presupone otras cuatro: 1.- El cine es a la realidad lo que la lengua escrita es al lenguaje oral; 2.- El cine es como la lengua oral; 3.- Igual que las lenguas orales y escritas son distintas modalidades del mismo sistema lingüístico, el cine y la realidad pertenecen al mismo sistema lingüístico, hablan el mismo idioma; y 4.- La realidad es como la lengua oral. Para un desarrollo más profundo de estos puntos véase Viano, M. *A certain Realism. Making use of Pasolini's Film Theory and Practice*. Los Ángeles: California University Press, 1993.

<sup>23</sup> Este punto no es menos interesante dado que «fue nuestra experiencia con el cine como ‘técnica audio-visual’ lo que nos puso sobre alerta que nuestra decodificación de los acontecimientos no era natural sino cultural, no una percepción inmediata de ‘lo que está ahí’ sino un acontecimiento discursivo sujeto a la pragmática de la comunicación». En Viano, M. *A certain Realism. Making use of Pasolini's Film Theory and Practice*. Los Ángeles: California University Press, 1993. pp. 27-28.

<sup>24</sup> «Las lenguas escritas y habladas no son más que una integración de este lenguaje primero: las primeras informaciones que una persona me proporciona lo hace por el lenguaje de la fisonomía, de su comportamiento, de sus costumbres, de sus rituales, de su técnica corporal, de su acción». Pasolini, P. P. *Empirismo Eretico*. Milán: Garzanti, 2000, p. 200.

Esa sería la función del cine, capturar esos actos que luego, el profesor de lenguas extranjeras analizará en el aula. «De este modo -apunta Quintana-, el cine nos revela qué es la realidad y nos permite establecer una aproximación cultural hacia los diferentes elementos informativos constitutivos de la realidad».<sup>25</sup> Lo que todavía justifica más si cabe la penetración del cine en las aulas, a la luz de la conclusión a la que llega Maurizio Viano al analizar la semiótica pasoliniana, y es que la realidad y la naturaleza, por obra del cine, han quedado transformadas en relaciones culturales. Descubrir las y analizarlas nos habla tanto de la cultura a estudio, a través de la lengua, como de nuestra propia realidad.

La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. Pero esto es cierto también en otro sentido. La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. [...] Lo que sabemos o lo que creemos afecta al modo en que vemos las cosas. Pero el hecho de que la vista llegue antes que el habla, y que las palabras nunca cubran por completo la función de la vista, no implica que ésta sea una pura reacción mecánica a ciertos estímulos. Solamente vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado del cual, lo que vemos queda a nuestro alcance, aunque no necesariamente al alcance de nuestro brazo. [...] *Nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos.*<sup>26</sup>

La especificidad cinematográfica, su riqueza, la hace más interesante si cabe para el profesor de lengua extranjera porque se trata de un contenedor donde coexisten más de un lenguaje al mismo tiempo cuyo producto final es una mezcla no inestable. Utilizando la explicación dada por Metz, si bien una persona no se puede dirigir a otra, simultáneamente, en inglés y en alemán, sí puede hacerlo utilizando un lenguaje verbal al tiempo que gesticula.<sup>27</sup> En el cine tenemos un verdadero festín de inputs de distinta naturaleza.

---

<sup>25</sup> Quintana, A. *Fábulas de lo visible*. Barcelona: Acantilado, 2003, pp. 154-155.

<sup>26</sup> Berger, J. *Modos De Ver*. Barcelona: Gustavo Gili, 2000. pp. 13-14. La cursiva es mía.

<sup>27</sup> Metz, C. *Ensayos sobre la significación del cine (1964-1968)*, vol. 1. Barcelona: Paidós, 2002. p. 95.

Por supuesto, la teoría semiótica de Pasolini a la que nos hemos referido para abrir este ensayo tiene su talón de Aquiles. El propio director italiano la definió como un ejercicio de «interdisciplinaria extravagante». Pero no deja de ser un ejemplo válido, primero, para interconectar dos mundos y, segundo, para estimular la reflexión del docente sobre el potente material que tiene entre manos, el cine, algo más que una opción visualmente vistosa y producida con más medios que el material audiovisual aportado por los libros de texto o los cursos multimedia dedicados a la enseñanza de idiomas. En otras palabras, trasciende lo puramente gramatical y léxico, así como su relación con el mundo del espectáculo y la industria del ocio.

El presente ensayo está dividido en tres partes, las tres patas necesarias para que pueda darse una unidad didáctica –el alumno, el espectador y el material pedagógico- desde el punto de vista del cambio de paradigma tanto en la enseñanza de una LE como de las nuevas maneras de ver y consumir cine. Por eso el alumno, con la proliferación y primacía de los lenguajes audiovisuales, es un espectador que se aproxima a este material de una forma totalmente distinta a la de hace unos años, especialmente en el caso de los estudiantes más jóvenes. Y esto, por supuesto, tiene un impacto para el profesor, que siente que si no lo utiliza está perdiendo un canal importante a través del cual conectar con el alumnado. No obstante, el audiovisual es un campo con poco recorrido en las aulas de ELE y la razón principal es el poco material que hay a disposición de los profesores para trabajar esta alternativa. Obviamente, no podemos pedir al profesor de ELE que, además, sea un excelente crítico de cine, experto en semiótica y cinéfilo. Por eso he titulado el apartado dedicado al profesor aludiendo al western de Fred Zinnemann. No son éstos apartados que pretendan dar soluciones –se requeriría todavía más espacio y recorrido- sino que intentan generar una reflexión y cambiar la percepción del material cinematográfico más como un aliado que como un enemigo. Una de las razones por las que no se pueden dar soluciones definitivas es que, como cualquier otro material de enseñanza de LE, se tiene que preparar a la carta según las condiciones técnicas y de perfil de alumnado con el que nos encontremos. No es lo mismo preparar un ciclo de cine para un colectivo universitario con un buen bagaje cinematográfico y cultura audiovisual que intentar introducirlo de forma casi experimental para un aula con pocos medios de un país con una fuerte tasa de analfabetismo y escaso recorrido audiovisual. Por

eso el tercer capítulo quiere ampliar nuestra opinión del cine como material en el aula. Ya no sólo se trata de apreciar los intercambios lingüísticos entre actores, el contexto o información de carácter histórico y cultural que refleje. El cine transmite también muchas de las experiencias por las que pasa el estudiante de una lengua extranjera que se adentra en una nueva cultura y con las que puede identificarse. Como práctica artística y empresarial, el cine está sufriendo las transformaciones a las que se enfrentan las identidades nacionales. Cada vez es más habitual ver en la pantalla los (des)encuentros, malentendidos y choques interculturales, la extrañeza del individuo ante un paisaje que le es ajeno, los movimientos migratorios, las minorías y su relación con las mayorías, los flujos de personas y su adaptación en nuevos contextos, la mirada del artista extranjero que rueda en el seno de una cultura que no es la suya... Todas estas posibilidades –y muchas más- nos hablan de un cine transfronterizo que alimenta una filmografía cada vez más numerosa capaz de dialogar con el alumno sobre unas exigencias de la economía y organización social contemporánea que ya no son ajenas a nadie.

## *El alumnospectador*

Las investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras -y el estudio comparativo de la adquisición de la lengua materna- parten de una derrota de antemano y que resume Carmen González de la siguiente manera: «Cada sujeto es, de algún modo, irreplicable como productor y receptor de mensajes, desde sus particularidades características, lengua/s, cultura/s, es decir, condiciones y circunstancias múltiples y variables».<sup>28</sup> De lo que no cabe duda es de que la adquisición de competencias lingüísticas lleva asociada una alteración de la perspectiva cultural y una mayor consciencia del hecho comunicativo. Ante una ampliación del espectro de objetivos al pasar de una comunicación lingüística a una comunicación intercultural, a lo que también deberá prestar atención el profesor es a una transformación integral de la actitud del alumno, que también debe interiorizar esta reformulación de los parámetros pedagógicos. Según Antonio Rodrigo, esta ampliación en las actitudes del alumno se resume en:

- Motivación por conocer una cultura ajena y estimular el sentimiento de empatía hacia ella. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.
- Aceptar que el malentendido es algo normal en los encuentros interculturales a los que no se le debe tener miedo. Es más, son oportunidades para profundizar en una cultura.
- Ampliar el foco de atención a toda la comunicación no verbal.
- Prestar atención a la conciencia de la propia lengua y cultura, que será parte del material sensible que se pone en juego -lo propio y lo ajeno- cuando el alumno establezca un acto comunicativo y entre en juego lo propio y lo ajeno.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> González, C., «Aportaciones de la semiótica» en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2 y LE*. Madrid: SGEL, 2005, p. 106.

<sup>29</sup> Véase Rodrigo, A. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, nº 22, 1999.



Para el profesor de LE no existen fórmulas, sólo intuiciones. Si bien cuenta con una referencia en los objetivos establecidos por el MECED tiene que adaptar siempre su plan de trabajo. La atinada «lectura» de la composición de las aulas -el grupo humano- es la base de una correcta metodología: uso de unos materiales u otros, hincapié en tal o cual destreza, ritmos y demanda de participación, modificación del habla, etc. Las dinámicas varían, incluso, según cuántos y cuáles sean los asistentes en cada sesión. La clase es un sistema dinámico no lineal con grandes variaciones entre grupos del mismo nivel de un país a otro. La explotación didáctica de una película, por ejemplo, requiere una adaptación según la procedencia de los alumnos, su especificidad cultural, pero también del contexto de las sesiones. No es lo mismo organizar un ciclo de cine español para un público universitario como actividad extraescolar dentro de la programación cultural de un campus que acompañar a un grupo de adolescentes de Tetuán en la exploración de un corto de animación. Incluso los medios materiales determinan una opción u otra: proyectar una película en *streaming*, optar por fragmentos o cortos desde un ordenador o DVD, etc. Pero al sistema dinámico de la clase como grupo humano se añade la complejidad de cada identidad individual, también una entidad cambiante que se ve modificada en el tiempo por las distintas experiencias culturales, personales y sociales. Es un ente flexible, voluble, moldeable desde dentro y desde fuera. Y en el contexto de una cultura globalizada -o al menos contaminadas las unas con las otras a una mayor velocidad y menor sutilidad, teniendo en cuenta que las culturas nunca han sido compartimentos estancos- lo que se pretende en el aula es estimular «la capacidad de las personas para definir su identidad de manera diferente con el fin de funcionar de forma efectiva en entornos y contextos culturales distintos».<sup>30</sup>

El término identidad es uno de los conceptos cuyos cimientos más se han cuestionado a lo largo del siglo XX -especialmente en la segunda mitad con el desarrollo de los estudios culturales, de género y poscoloniales- y en el actual, con el desarrollo de la inteligencia artificial, la cirugía estética, la difusa identidad digital,

---

<sup>30</sup> Trueba, H.T. «Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción. Nuevos enfoques desde la educación intercultural» en E. Soriano (coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, 2001, p. 17.

etc. Incluso a gran escala hemos sido testigos de procesos de integración económica y comercial cuyo objetivo colateral ha sido la construcción de identidades transnacionales cuya materialización estaba latente, como sería el caso de la Unión Europea o la UNASUR. De hecho, programas de movilidad europea como Erasmus tiene su razón de ser, además de la colaboración multilateral entre instituciones europeas, en la promoción del contacto intercultural entre ciudadanos de la UE. El *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* pone especial énfasis en la pluriculturalidad. Entendemos la competencia pluricultural como la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. Por supuesto, esta identidad moldeable y «múltiple» ha tomado más fuerza con la entrada de Internet en la década de 1990. El escritor y ensayista Fernando Ainsa describió con claridad el estado de la cuestión en 1997:

Tener identidad ha sido tradicionalmente tener un país, una ciudad o un pueblo y hasta un barrio, donde se comparte una «mismidad» intercambiable. El «territorio identitario», lo que «enraiza», coincide con los límites de un estado, una lengua, una religión, una etnia, en resumen, con todo lo que puede simbolizarse en una «cédula de identidad» o en el pasaporte necesario para cruzar fronteras, muchas veces cerradas defensivamente sobre sí mismas. Lo propio de una identidad cultural ha sido, pues, el producto del «cultivo» de un territorio que genera comportamientos e imprime «señas» en la que se reconocen los miembros de una comunidad, conciencia de semejanza (lo idéntico y compartido) que permite establecer las diferencias con los otros, con todos aquellos que no encarnan ni manejan los mismos códigos. Esta noción tradicional de identidad, concebida como universo autónomo, coherente y negándose a influencias exteriores, aunque históricamente haya cumplido su función, ahora es difícilmente sostenible. Lo distintivo ya no es siempre sinónimo de homogeneidad y no coincide necesariamente con un territorio determinado. Menos aún puede reivindicarse como una colección de textos, objetos a conservar, raíces definidas, ritos y símbolos fijados de una vez para siempre, cuando no convertidos en estereotipos repetidos sin cuestionarlos. Las identidades no son impermeables las unas a las otras. Todo sistema identitario – es decir el conjunto de tradiciones culturales, sociales o históricas al que una comunidad pertenece y a cuyo destino está

uncida para lo mejor y lo peor – aunque se pretenda cerrado, es «poroso» y puede llegar a tener una relación «osmótica» con otros grupos o sistemas que lo impregnan, lo oprimen o lo favorecen.<sup>31</sup>

La importancia en este proceso de los medios de comunicación de masas, los productos culturales consumibles por un público global<sup>32</sup> y la interconectividad de las redes digitales<sup>33</sup> es que han revolucionado la idea de «presente» como concepto histórico, las jerarquías de legitimación vertical en favor de una red de autoridad horizontal y nuestra concepción del «aquí» según una cartografía conceptual de un planeta unido de nuevo como en la antigua Pangea.<sup>34</sup> Ese «aquí» es uno de los conceptos más perturbados por la interconectividad porque se han diluido los centros y las periferias. No obstante siempre hay unos centros de «emisión», unas narrativas predominantes que se transforman y transmutan para que parezcan surgir desde cada medio local como una forma de pensamiento genuina. Por ejemplo el eurocentrismo

---

<sup>31</sup> Ainsa, Fernando, «El desafío de la identidad múltiple en la sociedad globalizada», en *Cuadernos Americanos*, México, UNAM, 3 (63), mayo-junio, 1997, p. 60-78.

<sup>32</sup> Hace quince años, el 14 de julio de 1999, se estrenó en los cines de Estados Unidos *El proyecto de la bruja de Blair*, el reverso de las grandes producciones americanas con un presupuesto ínfimo -costó menos de 40.000 dólares y recaudó 300 millones-, unas cámaras de vídeo y apenas tres actores. Fue uno de los primeros fenómenos virales que modificó la manera de hacer cine y supo entender las redes como el sistema de comunicación hegemónico que es hoy. «Ambas películas [*Ciudadano Kane* y *El proyecto de la bruja de Blair*] captaron perfectamente las características de un determinado medio -la radio en el caso de *La guerra de los mundos*; Internet, en el caso de *El proyecto de la bruja Blair*- y de la época en que se estrenaron. De esta manera, acertaron al explotar el potencial dramático del encuentro de la tecnología con los miedos del momento», afirma Esteve Rimbau, director de la Filmoteca de Catalunya, en Llopart, S. «La Bruja de Blair: cuando Hollywood cambió (sin saberlo)», *La Vanguardia*, 29/7/2014. Enlace: <http://goo.gl/FtH27M>

<sup>33</sup> Un estudio sobre el impacto de las nuevas tecnologías realizado en 2007 por Microsoft, Viacom, MTV y Nickelodeon arrojaba una conclusión como la siguiente, expresada por un cargo de MTV: «*Young people don't see 'tech' as a separate entity -it's an organic part of their lives*», es decir, la tecnología se ha convertido en algo invisible para las nuevas generaciones como la señal Wifi. Citado en Gordon, V. y Wesley R. *Academic Advising: A Comprehensive Handbook*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 293.

<sup>34</sup> Véase Mora, V. «Pangea, el nuevo mundo», suplemento 'Cultura/s', *La Vanguardia*, 21/11/2007. En 2001, Rem Koolhaas acuñó el término *Junkspace* [espacio basura], uno de cuyas características principales es la reproducción de «continuidad espacial»: «La continuidad es la esencia del 'espacio basura'; éste aprovecha cualquier invento que permita la expansión, despliega una infraestructura de no interrupción: escaleras mecánicas, aire acondicionado, aspersores, barreras contraincendios, cortinas de aire caliente... Es siempre interior, y tan extenso que raramente se perciben sus límites; fomenta la desorientación (los espejos, los pulidos, el eco)...». Koolhaas, R. *Espacio Basura*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 7.

que, «como la perspectiva renacentista en pintura, observa el mundo de un único y privilegiado punto de vista».<sup>35</sup> Y precisamente el aprendizaje de una LE nos permite romper esos localismos y «centrismos» que orientan de manera inconsciente la visión del estudiante. Una clase de LE se convierte, de alguna manera, en un espacio donde se encuentran las culturas desde una posición de igualdad ya que, parafraseando al poeta Aimé Césaire, ninguna cultura [raza] tiene el monopolio de la belleza, la inteligencia y la fuerza, «y hay sitio para todos en la cita de la conquista». Es deber del docente transformar la dinámica del «ciudadano-espectador» y hacerles capaces de analizar la influencia que ejercen en ellos, en su identidad, los medios audiovisuales, que impactan en sus retinas y tímpanos constantemente. Y un análisis rigurosos de los dispositivos cinematográficos son una herramienta valiosísima para decodificar el resto de canales por los que hoy un alumno recibe información:

Los medios de comunicación contemporáneos modelan la identidad; de hecho hay muchos estudiosos que piensan que están situados cerca del centro mismo de la producción de identidad. En un mundo transnacional tipificado por la circulación global de imágenes y sonidos, bienes y gentes, el número de espectadores de los medios de comunicación tiene un impacto muy complejo en la identidad nacional y en el sentimiento de pertenencia a un grupo. Facilitando una interacción con pueblos lejanos, los medios de comunicación «desterritorializan» el proceso de imaginar las comunidades. Y aunque los medios de comunicación pueden destruir la comunidad y crear soledad haciendo que los espectadores se vuelvan consumidores atomizados o

---

<sup>35</sup> Shohat, El. Y Stam, R. *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación: crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona: Paidós, 2002, p. 20. Sobre este particular, es interesante una observación de estos autores y es la tendencia del eurocentrismo «a apropiarse de la producción material y cultural de los no europeos, pero niega los logros de los demás». De alguna manera marca cierta actitud que debería tenerse en cuenta por parte de un profesor de LE, la de romper con estos monopolios culturales y no ejercer desde una posición de superioridad si se está ejerciendo, en el caso de ELE, en países que no están en la esfera occidental. Ese modelo de aproximación del profesor a la cultura en el seno de la cual se desarrollan sus clases –en el caso de darlas fuera de su cultura natal- será un modelo para sus estudiantes. De hecho, como también insisten los autores, el llamado «cine del Tercer Mundo» no es ni mucho menos un apéndice del producido en el «Primer Mundo», poniendo sólo como ejemplo India, el mayor productor mundial de cine. El problema es que todo este cine no se incluye en las historias canónicas del cine y persisten en su visión «eurocéntrica». «Incluso esa rama de los estudios de los estudios cinematográficos que es crítica con Hollywood a menudo pone a Hollywood como un tipo de lengua de la que las formas restantes no son más que variantes dialectales; así la vanguardia se convierte en un carnaval de negaciones del cine dominante», p. 49.

mónadas autoentrenadas, también pueden crear filiaciones alternativas y de comunidad.<sup>36</sup>

Para ello el alumno cuenta con la figura del docente que lo dote de herramientas para el análisis, el reconocimiento, la comprensión, la descripción y, por último, la interpretación. Según Francesco Casetti y Federico di Chio,<sup>37</sup> y en relación con el cine, estas acciones deben diferenciarse porque son aproximaciones al objeto de estudio, siempre en un doble juego de disciplina y creatividad<sup>38</sup> por parte del alumno. El reconocimiento lo relacionan con la capacidad de identificar lo que aparece en la pantalla desarrollado sobre elementos simples, mientras que la comprensión sería la capacidad de insertar todos esos elementos simples en un conjunto más amplio. Ante una película, entre reconocimiento y comprensión, entre los elementos concretos y la construcción de un todo, hay un movimiento constante que va del uno al otro. El análisis consistiría en «activar este movimiento de un modo meditado». La descripción sería como pasar revista ante lo que acontece, hacer un recorrido detallado, minucioso y objetivo. La interpretación, por su parte, no sólo «despliega una atención obstinada con respecto el objeto, sino también interactúa explícitamente con él; no sólo pasa revista, sino también reactiva, escucha, dialoga», en él, al contrario que la descripción, observador se pone en primer plano y desvela su relación con el objeto. Todas estas herramientas son de gran importancia para el alumno de LE –especialmente para aquellos que no pertenecen a las culturas dominantes- en el contexto de occidentalización de las economías emergentes y las no tan emergentes. Y ya no es sólo una cuestión de fondo sino también de forma. En el nuevo paradigma digital los espectadores, para A. Darley, son «buscadores juguetones de estilos, espectáculos y sensaciones viscerales, preparados, fundamentalmente, para ser activos perceptivamente (y físicamente) más que

---

<sup>36</sup> *Ibidem* p. 25.

<sup>37</sup> Casetti, F. y Di Chio, F. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós, 1991, pp. 21-24.

<sup>38</sup> La creatividad es uno de las aptitudes más complejas de activar por parte del docente en el alumno, porque requiere la entrega de éste. Según Michèle Lamber en *Cómo ser creativo*, “no se halla en trance creativo sino ante un problema no resuelto, un sentimiento de insatisfacción, un obstáculo, una necesidad o un interrogante. La creatividad exige también una gimnasia mental y un entrenamiento diversificado permanentemente. En suma, un esfuerzo personal, una entrega», citado en Moreno, C. «El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática». *redELE*, núm. 0, marzo de 2004.

intelectualmente».<sup>39</sup> Este es el reto, corregir estos vectores, al que se enfrenta el profesor de LE. No hay aprendizaje sin esfuerzo intelectual.

---

<sup>39</sup> Darley, A. *Cultura visual digital*. Barcelona: Paidós, p. 270 El autor también apunta que los nuevos formatos televisivos del formato telerrealidad se basan precisamente en «abrumar a los sentidos y en provocar un impacto en las emociones.

## *El profesor Wayne, solo ante el peligro*

En todas las propuestas de explotación de una unidad didáctica a partir de un largo o cortometraje, los profesores y docentes que comparten su experiencia publicando artículos en blogs, revistas electrónicas o actas de congresos suelen coincidir en la mayoría de puntos de sus introducciones cuando justifican la utilización de este material audiovisual en el aula,<sup>40</sup> algunas de ellos también abordados en la introducción de este ensayo. La mayoría son motivaciones resultantes de la experiencia personal, de tentativas de cada profesor en su trinchera, exploraciones que parecen no tener una continuidad más allá del entusiasmo particular. Coinciden primero en que una acción comunicativa es adecuada cuando no sólo es correcta desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el punto de vista sociocultural y textual. También que la inclusión de materiales audiovisuales como el cine introduce en el aula elementos culturales reales evitando, como afirma Lourdes Miquel, que «la ausencia de cultura banalice la lengua».<sup>41</sup> Y como sostiene J. Amenós, una película «es sin duda un documento real, fruto de la labor creativa de un equipo, y fruto a la vez de la sociedad en la que nace y que la consume como producto cultural y/o espectáculo de entretenimiento».<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Algunos ejemplos: Flórez, Martha «Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas», redELE, nº 1; Gimeno, E. y Martínez, S. «Trabajar con cortometrajes en el aula de LE/L2: una secuencia didáctica para *Éramos pocos*», redELE nº 14, Ortí, R. «El cine de animación en el aula de ELE. Propuesta metodológica a partir del cortometraje *El vendedor de humo*», redELE, nº 26; Azuar, C. «El cine en E/LE: explotación didáctica de *Te doy mis ojos* para el trabajo del español oral».

<sup>41</sup> Citado en Contreras, N. «Mirar al extranjero que mira nuestro cine. Cine español en la clase E/LE». Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008.

<sup>42</sup> Amenós, J. «Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso», Memoria de Máster en Enseñanza de ELE, Universidad de Barcelona, 1999. Citado en Mathur, I. «Propuestas didácticas para enseñar el contenido sociocultural y fomentar la competencia intercultural en las aulas indias a través de un estudio comparativo de una película española y una película india», Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE, Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2008, p. 39.

Además, los profesores que han publicado artículos al respecto que son los propios alumnos los primeros en expresar su interés por utilizar estos materiales, una manera de romper con la dinámica de los ejercicios pensados para alumnos de LE que siguen las pautas clásicas de los libros de texto. Como expone Roberto Ortí, jefe de estudios del Instituto Cervantes de Tánger:

En el aula de español como lengua extranjera siempre se detectan cuáles son las actividades que resultan más motivadoras para los alumnos. Es por ello que, en muchas ocasiones, los profesores constatan que la motivación del alumno se relaciona con la utilización de los medios audiovisuales, lo cual no es extraño ya que vivimos actualmente en las manifestaciones culturales un fuerte predominio de la imagen visual. Frecuentemente, los alumnos comentan al profesor su deseo de realizar actividades derivadas de la visualización de una película o de escuchar una canción. Así, a partir de las experiencias con los alumnos y sus actitudes ante las películas, se puede afirmar que el cine tiene un enorme potencial motivador dentro del aula de ELE, ya que permite intensificar la comunicación con los estudiantes al favorecer el intercambio de opiniones, intereses y experiencias personales.<sup>43</sup>

Veamos otro ejemplo en un contexto cultural muy distinto, el de Ira Mathur y Vikash Kumar, profesores de ELE en India. En su artículo «El cine como instrumento didáctico en las aulas de ELE en un país de Bollywood»,<sup>44</sup> los autores comparten los resultados de las encuestas realizadas en dos centros educativos indios que constatan una tendencia que presuponíamos: el material preferido por el conjunto de los alumnos participantes en el estudio era el audiovisual (canciones, películas, cortometrajes...) en un 55% y 42%, según el centro encuestado, y luego, en segundo lugar, los materiales expresamente preparados para alumnos de ELE, en un 23% y 31%. En todas las clases, sean éstas de aprendizaje de lenguas o no, existe siempre unas expectativas tanto por parte del profesor por como por parte de los alumnos. Por ello es interesante otra de las preguntas del cuestionario trabajado por Mathur y Kumar: «¿Se han utilizado en la clase todos los materiales que querías que utilizara el profesor para realizar actividades?». La respuesta mayoritaria es que no. Existe

---

<sup>43</sup> Ortí, R., García, M. A. y Bendriss, N. «El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine: *Celda 211*». Enlace: [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia\\_collado\\_angeles.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia_collado_angeles.pdf)



todavía la tendencia a no salirse de los materiales tradicionales que no suponen una preparación excesiva de la unidad por parte del profesor fuera del aula. Con todo, este es también un tema, el de percibir el cine en versión original como una herramienta muy útil para el aprendizaje de una LE, que depende del país que tomemos en consideración. El nuestro, España, es un tema habitual de debate puesto que según el Ministerio de Cultura el 85% de las películas que se estrenan en el territorio nacional lo hacen en versión doblada, una tradición importada de la Italia de Mussolini que facilitaba la censura de los textos y su manipulación.<sup>45</sup> En Europa, en este sentido, hay una gran diversidad de opciones. Desde la anomalía española e italiana, a la doble oferta en Francia o Alemania, o la existencia de un doblaje de presencia residual o inexistente en Portugal o los países nórdicos. Como escribió Juan Sardá, crítico de cine de *El Mundo*, «los españoles se han acostumbrado a que hablen con el mismo tono de castellano neutro un actor de una película de Zhang Yimou que un pijo de Nueva York interpretado por Ashton Kutcher o un mafioso. La riqueza original de una lengua es intraducible. Su variedad de matices y tonalidades expresan mucho más que un contenido objetivo. Más cuando esa traducción debe ajustarse a la coordinación labial».<sup>46</sup> Por lo tanto, esta es una cuestión en la que dependemos mucho de las costumbres adquiridas en los estudiantes. En el caso que pude presenciar en la ciudad marroquí de Tánger es que la gente está muy acostumbrada a sintonizar canales vía satélite de muy distintos idiomas y están acostumbrados a escuchar retransmisiones deportivas, series y canales temáticos en español, francés o inglés.

Sí, los alumnos son los primeros en demandar una integración de los materiales audiovisuales –prefieren escuchar las canciones en Youtube que sólo el audio- y eso nos hace creer que el cine es un potente elemento motivador en el aula. Pero no tenemos la seguridad de si para un alumno el cine es básicamente un elemento de diversión, e incluso de evasión, que una herramienta que requiere cierto

---

<sup>45</sup> Un caso paradigmático es *El ladrón de bicicletas* (1938), película de Vittorio de Sica. En la versión española doblada durante el franquismo, además de algunas escenas cortadas, se añadió una voz en off al final, cuando padre e hijo se pierden en la multitud, que edulcoraba el final con una moraleja de corte cristiano, inexistente en la versión original: “El mañana parecía lleno de angustia ante este hombre, pero ya no estaba solo. La cálida manecita del pequeño Bruno entre las suyas, hablábale de fe y esperanza en un mundo mejor. En un mundo donde los hombres llamados a comprenderse y a amarse lograrían el generoso ideal de una cristiana solidaridad”.

<sup>46</sup> Sardá, J. “Doblar o no doblar, el ser o no ser del cine”, *El Cultural*, 7/1/2011.

Enlace: [http://www.elcultural.es/version\\_papel/CINE/28446/Doblar\\_o\\_no\\_doblar\\_ser\\_o\\_no\\_ser\\_del\\_cine](http://www.elcultural.es/version_papel/CINE/28446/Doblar_o_no_doblar_ser_o_no_ser_del_cine)

tipo de consciencia y concentración. En todo caso, todos los profesores de ELE que exploran esta posibilidad insisten en que el potencial del cine español está por explotar. Llama la atención que en las bibliografías que aparecen al final de estas propuestas de carácter individual suelen ser breves y poco transversales. En las unidades didácticas basadas en las películas de Álex de la Iglesia *La comunidad* o de Icíar Bollaín *Te doy mis ojos* no aparece ningún título relacionado con el propio medio artístico, el cine, y sus creadores. Sólo se alude a otros artículos relativos a las estrategias para desarrollar propuestas parecidas, ejemplos de otros colegas o títulos sobre pragmática y perspectivas interculturales. De alguna manera, todo el mundo está de acuerdo en lo mismo pero parece que, a excepción de estas propuestas testimoniales y algunos TFM -y menos tesis doctorales-, lo que faltan son unos cimientos sólidos para que un mayor número de profesores se atrevan con el cine. Los docentes de español no han recibido una formación de crítica de arte, de historia del cine o de semiótica como para adensar el análisis que pueden hacer de una película, cortometraje o cualquier otro audiovisual español como las series de televisión, las películas de animación, etc. Ahí es donde se nota más el vacío de un trabajo realizado desde las universidades -conectando distintos departamentos- o de instituciones directamente implicadas en la difusión del español y del cine hablado en esta lengua.<sup>47</sup> Los profesores que comparten sus propuestas de explotación dan un gran peso a la vertiente lingüística, algo por otra parte lógico. Otros dan un paso más e intentan profundizar en el lenguaje técnico cinematográfico para que el alumno adquiera herramientas y ganen en complejidad a la hora de elaborar su análisis crítico. Cuanto más amplíe el profesor el horizonte crítico y trascienda la lengua mejor podrá acceder el alumno a mucha más información valiosa sobre la cultura, porque si hacemos caso a Mario Vargas Llosa cuando afirmó en su respuesta al discurso de ingreso en la RAE del director, guionista y crítico de cine José Luis Borau que el arte cinematográfico es el que representa, acaso mejor que ningún otro género artístico, la sociedad en que vivimos. Sólo con un análisis del habla, del vocabulario o de las particularidades lingüísticas nos estamos limitando y tal vez la clave esté en que estamos bregando con un «género artístico», cuyo hecho diferencial no es la lengua en la que está rodada, razón por la cual podemos disfrutar de una película doblada o

---

<sup>47</sup> Sorprende esta falta de esfuerzo académico, por ejemplo, en la red del Instituto Cervantes cuando buena parte de su oferta cultural se basa en el visionado de cine español.

leyendo los subtítulos, aunque se pierdan matices. En este sentido cabe recordar, por ejemplo, el ya clásico artículo del cineasta francés Jacques Rivette sobre el director japonés Kenji Mizoguchi publicado en el número de marzo de 1958 de *Cahiers du cinéma*. En el quitaba importancia al hecho de que se trataran de películas en japonés y apelaba a otro lenguaje mucho más importante que el verbal: la puesta en escena.

Pero esas películas (que nos cuentan historias totalmente extrañas a nuestras costumbres o hábitos en una lengua desconocida) nos hablan, de hecho, en un lenguaje familiar. ¿Cuál? El único al que, en definitiva, debe aspirar un cineasta: el de la puesta en escena. Los artistas modernos no descubrieron los fetiches africanos convirtiéndose a sus ídolos, sino porque esos objetos insólitos les impresionaban como esculturas. Si la música es un idioma universal, la puesta en escena también: es éste, y no el japonés, el idioma que es preciso aprender para comprender «el Mizoguchi». Lenguaje común, pero llevado aquí a un grado de pureza que nuestro cine occidental sólo ha conocido excepcionalmente.<sup>48</sup>

De alguna manera, el encuentro con una cultura extranjera pasa por el descubrimiento de su sistema de signos propio. Sin salir del ejemplo oriental-japonés, Roland Barthes describió esa búsqueda en *El imperio de los signos*: «No miro amorosamente hacia una esencia oriental, el Oriente me es indiferente, me proporciona tan sólo una reserva de rasgos cuyo despliegue, el juego inventado, me permite ‘acariciar’ la idea de un sistema simbólico inaudito, totalmente desprendido del nuestro».<sup>49</sup> Todo un ejemplo del peso de la alteridad cultural que nos anima a (re)pensar el mundo desde otro sistema de códigos distinto al nuestro. Cuando nos enfrentamos al visionado de una película extranjera, por lo tanto, no solo nos topamos con el muro del idioma. Por esta razón se debe dejar de establecer éste como el único obstáculo que tiene ante sí el alumno de LE: saltar ese muro dado que es muy probable que en una situación real en un contexto de inmersión lingüística el alumno se note carente de herramientas para poder tener una experiencia comunicativa plena más allá de un conocimiento razonable de la gramática. Es necesario un cambio de mentalidad que trascienda un aprendizaje basado en las pautas lingüísticas:

---

<sup>48</sup> Traducción española de Natalia Ruiz publicada en *Cahiers du cinéma, España*, nº 10, marzo 2008, pp. 70-71.

<sup>49</sup> Barthes, R. *El imperio de los signos*. Madrid: Mondadori, 1991, p. 7.

Hasta el momento, los métodos han afrontado la formación del usuario de una LE desde un punto de vista estrictamente lingüístico, sin considerar el cambio de mentalidad que forzosamente implica el hecho de entrar en contacto con otra cultura, así como la importancia existencial de dicho proceso: la comunicación comienza a partir de un punto de conexión entre los distantes universos mentales de los hablantes respecto a un tema, una coincidencia, mayor o menor, a partir de la cual avanzar, concibiendo la lengua como un instrumento de acción sobre los demás. De esa ‘coincidencia de referentes’, de la *conciencia intercultural* y de la *competencia comunicativa* de cada uno, dependerá que los hablantes lleguen a entenderse.<sup>50</sup>

Este cambio de punto de vista y de horizonte no sólo es necesario para un aprendizaje más rico de una cultura ajena sino que también va a tener un enorme impacto positivo en la propia lengua materna. Por poner un ejemplo, el filósofo francés Michel Foucault no se tomó en serio la escritura hasta después de los treinta años, cuando pasó por la experiencia de vivir en un país extranjero:

Para llegar a descubrir el posible placer de la escritura, tuve que vivir en el extranjero. Estaba por entonces en Suecia, y me sentía obligado a hablar en sueco, que conocía muy mal, o en inglés, que practicaba a duras penas. Mi escaso conocimiento de esas lenguas me impidió decir -durante semanas, durante meses e incluso años- lo que realmente quería. Veía cómo las palabras que deseaba decir se disfrazaban, se simplificaron, se convertían ante mí en pequeñas marionetas irrisorias en el mismo momento en que las pronunciaba. Dentro de la imposibilidad en que me encontré de utilizar mi propia lengua, me di cuenta, primero, de que ésta tenía un espesor, cierta consistencia, que no era simplemente como el aire que se respira, una transparencia absolutamente insensible: después comprendí que tenía sus propias leyes, que tenía sus corredores, sus caminos sin esfuerzo, sus líneas, sus pendientes, sus cuestas, sus asperezas; en resumen, que tenía una fisonomía y que formaba un paisaje donde uno podía pasear y descubrir alrededor de las palabras, en torno a las frases, bruscamente, puntos de vista que antes no aparecían. En esa Suecia en la que tenía que hablar un idioma extranjero para mí, comprendí que mi lengua, con su fisonomía repentinamente particular, podía habitarla como si fuese el lugar más

---

<sup>50</sup> Gago, E. “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE”. *AnMal Electrónica* 29, 2010. Enlace: [http://www.anmal.uma.es/numero29/competencia\\_intercultural.htm#\\_ftnref2](http://www.anmal.uma.es/numero29/competencia_intercultural.htm#_ftnref2)

secreto, pero más seguro, de mi estancia en ese lugar sin lugar que constituye el país extranjero en que uno se encuentra. En definitiva, la única patria real, el único suelo sobre el que se puede nadar, la única casa en la que uno puede detenerse y cobijarse, es la lengua, aquella que se ha aprendido desde la infancia.<sup>51</sup>

Como vemos, la experiencia en el encuentro con otra lengua tiene un efecto inmediato sobre la percepción de la lengua materna, agudiza la conciencia de la misma y del hecho comunicativo y nos anima a bucear en nuestra identidad. Esa es una de las bases del libro *El imperio de los signos* de Barthes, ya citado en ese ensayo, donde Barthes nos habla de «la masa susurrante de una lengua desconocida» que se convierte en «una protección deliciosa, envuelve al extranjero con una película sonora que detiene en sus oídos todas las alienaciones de la lengua materna».<sup>52</sup>

Sin embargo, esta falta de densidad analítica o débil integración del cine en el aula de ELE no es algo que debería sorprendernos dado que el cine y la gente que rodea el cine, en la sociedad española, siempre se ha tenido como un elemento sin lustre del cual desconfiar, fuente de controversias muchas veces ajena a los debates puramente artísticos. Román Gubern sostiene que «a diferencia de lo ocurrido con el cine francés, el italiano, el alemán, el británico, el ruso y soviético, el danés, el sueco o el suizo, por citar sólo cinematografías de nuestro continente, el cine español ha tardado muchos años en generar su relato histórico con criterios científicos y dotados de rigor académico». Leemos esta afirmación en la sexta edición ampliada de *Historia del cine español* de la editorial Cátedra, en la que Gubern recuerda que una obra de estas características, «elaborada con criterios académicos», no apareció hasta 1995, y primero en italiano. Alude a una falta de medios materiales y, especialmente, a un conjunto de prejuicios intelectuales todavía hoy bastante extendidos de que el cine español es tan irrelevante que no merecen la pena estudios de esta envergadura. Para ahondar más en ese vacío, Gubern reproduce las elocuentes palabras de quien fue dos veces Director general de cinematografía y teatro en el Ministerio de Información y Turismo, José María García Escudero, en el libro de 1954 titulado *La*

---

<sup>51</sup> Foucault, M. *Un peligro que seduce*. Madrid: Cuatro, 2012. pp. 34-35.

<sup>52</sup> Barthes, R. *El imperio de los signos*. Madrid: Mondadori, 1991, p. 17.

*historia en cien palabras del cine español y otros escritos sobre cine*. Las cien palabras eran las siguientes:

Hasta 1939 no hay cine español, ni material, ni espiritual, ni técnicamente. En 1929 y 1934 da sus primeros pasos. En 1939 pudo empezar a andar, pero se frustra la creación de una industria, así como la posibilidad de un cine político. Continúan las castañuelas y el smoking. Sobre los intentos de cine sencillo se desploman el cine de gola y levita, y un cine religioso sin autenticidad. El neorrealismo, que pudo ser español, se reducirá a una película tardía. Pero nuestro cine supera al de 1936 y puede esperarse que los jóvenes le den el estilo nacional que necesita.<sup>53</sup>

La cadena de fatalidades y despropósitos de la historia del cine español son la clave del vacío intelectual que hoy todavía padecemos y de las críticas de un sector ideológico que nunca lo ha querido sentir como algo propio. Ya en la época del cine mudo empezó con mal pie y no consiguió colar ningún título de impacto internacional aunque algunos de ellos se distribuyeran fuera de las fronteras españolas. A eso se le ha añadido un pobre interés en la conservación de los negativos, a varios incendios que destruyeron un gran número de material sensible, a la escasa o nula implicación estatal -la Filmoteca Nacional no se funda hasta 1953-, y, como concluye Román Gubern, «a la subestimación de su valor histórico y cultural». Un dato da una idea de lo comentado: sólo se conserva algo más de un diez por ciento de la producción española anterior a la Guerra Civil. Mucho material del cine mudo español, percibido como una antigualla, fue enviado a la destrucción y el reciclaje en la época de la Segunda República. Se puede decir, por lo tanto, que el cine español carece de una modernidad que ha hecho que incluso hoy, los realizadores jóvenes «practiquen la más herética de las disidencias: no sólo firmar en el extranjero, sino también preferir los modelos foráneos, a falta de una modernidad que el cine español nunca conoció».<sup>54</sup> La Guerra Civil española y la posterior dictadura fue otro periodo tanto de destrucción de material -se confiscó todo el material del bando perdedor y todo el material susceptible de ser ilícita que desapareció en un misterioso incendio de 1945-,

---

<sup>53</sup> Citado en Gubern, R. "Precariedad y originalidad del modelo cinematográfico español", incluido en *Historia del cine español*. Madrid: Cátedra, 2009, p. 10.

<sup>54</sup> Losilla, C. "Cuerpo y almas. La peculiar transnacionalidad del cine español" en *Cahiers du cinema* n° 10, marzo 2008, p. 18.

de censura y aislamiento intelectual. Lo que pone más de manifiesto la dependencia de la historia del cine español con la política es que los distintos periodos y subperiodos están supeditados a los compases políticos del país -periodo fascista, nacionalcatolicismo, «aperturismo» y tardofranquismo- para luego, en plena democracia -la censura se abolió el 11 de noviembre de 1977, aunque se secuestró judicialmente la cinta de Pier Paolo Pasolini *Salò o le 120 giornate di Sodoma* en 1978 y *El crimen de Cuenca* de Pilar Miró en 1979-, depender demasiado de las políticas de cada partido en el poder. De todos modos no fue hasta 1983 cuando el Ministerio de cultura se planteó, por primera vez, abrir de nuevo la Escuela Oficial de Cine e incluir una asignatura de cine en el bachillerato. En otras palabras, a principios de la década de 1980, España todavía se encontraba en «fase de proyectos» a pesar de los esfuerzos de la entonces Directora general de Cinematografía, Pilar Miró.

Finalmente, Gubern apunta un factor importante en el devenir del cine español y es la «descentralización de la producción» que ha permitido, por ejemplo, una pujante filmografía catalana, ya sea desde la televisión pública, los centros educativos (UPF<sup>55</sup> o ESCAC) o las productoras privadas catalanas. Gracias a los cuatro Oscar a la mejor película extranjera conseguidos en 1982, 1992, 1999 y 2004 y la gran recepción que ha tenido en los países de habla no española la filmografía de Pedro Almodóvar,<sup>56</sup> los estudios académicos y monografías han llegado a las estanterías de las bibliotecas y librerías. A pesar del terreno ganado en las últimas décadas de normalidad democrática, el cine español lastra con ese currículo, aunque en España fuera uno de los primeros países donde llegó el invento de Lumière, en mayo de 1896. «Esta atipicidad» en el contexto europeo, concluye Román Gubern, «es la que

---

<sup>55</sup> Recientemente se ha estrenado el primer largometraje desarrollado como trabajo de fin de carrera del grado de Comunicación Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra, *El inventor de la selva*, del director Jordi Morató. Se estrenó en el Festival de Cine Internacional de Rotterdam y se llevó el Premio del Público en el Festival de Cinema d'Autor de Barcelona.

<sup>56</sup> A modo de experiencia personal, cuando a principios de la década de 1990, cuando ni siquiera había alcanzado la fama internacional de la que hoy goza, entré en un pequeño videoclub de un pueblo del estado de Wisconsin en Estados Unidos, en el pequeño apartado de cine de autor europeo, las únicas cintas disponibles era las firmadas por el director manchego.

define su singularidad y, en definitiva, su originalidad y subido interés para la historiografía internacional». <sup>57</sup>

El cine español, pues, se encuentra dentro de un proceso mucho más complejo en el que el término «cine nacional» parece ir perdiendo lustro progresivamente dado el interés de las grandes productoras de llegar a un espectador global y por ello toda inversión se pone en juego los primeros dos fines de semana después del estreno. Además, el cine sigue inmerso en un largo proceso de transformación relacionado con los cambios de paradigma. Su época dorada ya ha pasado. Los mayores logros artísticos se dieron en su primera época muda y principios de la sonora, cuando era el único entretenimiento de masas. La crisis de la década de 1950 con la irrupción del televisor se sigue repitiendo hoy en las economías emergentes, en las que la televisión no es la principal amenaza sino los ordenadores y dispositivos electrónicos. «De hecho, la primera forma de entretenimiento de la juventud en los países desarrollados -sostiene Carlo Celli en *National Identity in Global Cinema*- no es necesariamente el cine o incluso la televisión sino la miríada de posibilidades que ofrecen los juegos y los dispositivos electrónicos personales cuya capacidad técnica muy por encima de los sueños más alocados de los cineastas de la edad de oro de los estudios de cine en la década de 1930». <sup>58</sup> Como afirma Celli, la máxima popularidad y relevancia cultural del cine se produjo cuando las naciones-estados eran capaces de confinar su cultura dentro de sus fronteras políticas. Ahora, con el cine mezclado en la misma olla que todos los contenidos de Internet, ha diluido su relevancia cultural:

---

<sup>57</sup> Es curioso notar que a pesar de cierto desprecio hacia el cine producido en España por parte de la clase política y población, está perfectamente estudiado el impacto que tiene el cine a la hora de escoger destinación turística, como ha sucedido con Nueva Zelanda y *El señor de los Anillos*, por poner un ejemplo reciente y que seguro que también tendrá un importante impacto con el rodaje de la serie *Juego de Tronos* en Sevilla. «El cine se ha convertido en un instrumento de las políticas locales de promoción nacional e internacional de las ciudades, superando el área tradicional de las grandes productoras concentradas en Hollywood, por ejemplo. El cine crea la imagen de la ciudad a través de la selección de unos barrios y áreas con criterios comerciales y turísticos». Martínez-Rigo, S. «Ciudades de cine, el caso de Barcelona. Un buen ejemplo de industria creativa», *Biblio 3W Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales de la Universidad de Barcelona*, 30/7/2013. Enlace: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1037.htm>

<sup>58</sup> Celli, C. *National Identity and Global Cinema: How Movies Explain the World*. Nueva York: Palgrave McMillan, 2011, p. 149.



Incluso la importación de películas extranjeras sucumbió al doblaje a las lenguas locales de manera que la homogeneidad cultural de los productos cinematográficos fuera capaz de promover una sensación de identidad cultural y pertenencia a los mercados de entretenimiento domésticos. Con el progreso tecnológico primero de la gran pantalla al televisor y después a Internet y los dispositivos individuales, esta situación ya no se da. El entretenimiento es más una cuestión de flujo internacional como nunca lo había sido antes, y la capacidad de compartir y descubrir la cultura de otros países se ha expandido como no lo habían soñado los internacionalistas de décadas pasadas. (...) Este proceso ocurre mientras las identidades culturales nacionales se funden en unas internacionales.<sup>59</sup>

La «soledad» del profesor, además de la preparación individual que requiere la explotación didáctica de la película, se debe a que sólo él puede tener conocimiento de las características reales del grupo de estudiantes que tiene en el aula. No se trata sólo de adaptar una película o cortometraje a un determinado nivel teórico de lengua (A, B o C) sino de detectar qué bagaje afectivo, social e ideológico llevan consigo. Es por ello que en todas las experiencias compartidas por profesores de ELE se recomienda una primera batería de actividades que salven la posible ausencia de referencias históricas y culturales en aras de una comprensión eficiente de la película. Sin olvidar que el profesor tendrá que haber calibrado, según la teoría del input, que la información y nivel lingüístico de la película se corresponda con un grado inmediatamente superior al nivel de los alumnos para que se produzca un avance en su aprendizaje. Está claro que dependiendo del tipo, procedencia y nivel académico de los alumnos, las expectativas y ambición del profesor se modularán. Pero en cualquiera de los casos –alumnos universitarios europeos, adultos de un horario nocturno de un país con poca tradición cinéfila, adolescentes que cursan una lengua extranjera en su bachillerato, etc.-, el trabajo y dedicación del profesor para hacer del cine un material atractivo para el alumno no deja de ser estimulante: para unos se tratará de profundizar en aspectos culturales y lingüísticos más concretos y promover un diálogo plagado de referencias y debates transversales y, para otros, de dar un paso atrás para que a la actividad pedagógica relativa a la enseñanza de la lengua se amplíe con contenidos y herramientas relativas a la semiótica, la historia del cine y del arte, la percepción y la estética. En otras palabras, estaríamos ensanchando nuestro

---

<sup>59</sup> *Ibidem* p.150

horizonte pedagógico, aprendiendo *sobre y con* el cine, utilizando el español, como lenguaje, para comprender otro lenguaje, como instrumento para conseguir otro fin y no como objetivo último. Pero ahí encontramos otra «soledad» del profesor de ELE dado que poco más o menos que con el cine tiene que arreglárselas por su cuenta, adaptar el material cinematográfico al perfil de estudiante que tiene ante sí y a la metodología a través de tareas, que es la más extendida actualmente, y que se resumen en los siguientes puntos:<sup>60</sup>

- Asegurar un nivel de dificultad adecuado.
- Establecer objetivos claros en cada clase.
- Desarrollar una orientación adecuada al cumplimiento de la tarea.
- Asegurar que los estudiantes adoptan un papel activo en las clases.
- Animar a los estudiantes a asumir riesgos.
- Asegurar que los alumnos se centran básicamente en el significado durante la tarea.
- Proporcionar las ocasiones para atender a la forma.
- Solicitar a los estudiantes que evalúen su actuación y sus progresos.

Si bien hasta ahora hemos utilizado mayormente el término «cine» para referirnos a los materiales audiovisuales en general cuyo fin es artístico, queda claro que con este nombre –y pensando en el aula de LE- a veces podemos tener en mente también otros materiales relacionados que se adaptarían mejor a los diferentes contextos y necesidades del programa: avances, vídeos musicales, fragmentos de largometrajes, anuncios publicitarios. Unos comprenden todas las características de lo que entendemos como obra artística, otros podrán tener una factura muy correcta pero se adaptarán más bien a objetivos puramente comerciales. No obstante, tanto en unos como en otros tenemos la posibilidad de extraer un mismo tipo de información y lenguaje técnico para luego tener distintos grados de complejidad en la historia, estructura y trama. El cortometraje está siendo uno de los formatos más utilizados, principalmente por la duración pero también porque hay una tendencia entre los estudiantes más jóvenes a tener dificultades para mantener la atención en una

---

<sup>60</sup> Consultado en Pérez, B. «La metodología de la enseñanza a través de tareas de Rod Ellis», *Centro Virtual Cervantes*. Enlace: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/enfoque02/ellis.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/ellis.htm)

actividad un lapso de tiempo largo. Ante esta realidad, el cortometraje presenta un argumento más condensado y que, por lo general, busca la una mayor claridad narrativa dada la densidad de información por minuto. Acostumbrado a explotar una única línea argumental, es también una solución cómoda porque no obliga al profesor a farragosos montajes y preparativos, ya que la mayoría de ellos están disponibles de manera gratuita en Internet y en caso de necesitar manipularlo en archivo, éste no es especialmente pesado y fácil de compartir.

Una de las tareas más difíciles a la que se enfrenta el docente es escoger un título. Nos damos cuenta que el *Marco de Referencia Europeo* estipula perfectamente en qué momento se introduce cada elemento gramatical en el proceso de aprendizaje pero en lo relativo al arte es mucho más difuso saber, por ejemplo, cuándo introducir a Dalí, Buñuel o Guerin a un alumno. ¿Es posible tener una guía al respecto sin rebajar los contenidos o simplificarlos en exceso? Mientras esta pregunta todavía no encuentra respuesta, el profesor debe primero hacer una serie de preguntas a la película para adivinar a qué nivel y con qué clase explotarla. Este análisis no puede ser genérico para los estudiantes de español de todo el mundo ya que depende de la temática y los códigos culturales del país del centro educativo. Es responsabilidad del profesor reconocer los mejores títulos y hacer un análisis previo a su visualización. Las cuestiones más importantes a tener en cuenta para la selección, por ejemplo, de escenas de una película para ser analizada en clase:<sup>61</sup>

. *Sobre la historia, estructura y la trama:* Prestar atención a cómo se presenta la acción (lineal, flashbacks, tramas paralelas...), si la escena es accesible o no para una persona sin unos conocimientos especializados o específicos –en tal caso, valorar qué tipo de actividad previa sería necesaria-, si la situación es reconocible para un espectador cualquiera –es una situación común para cualquier persona u obedecer a una acción autóctona de una cultura- y si la situación podría trasladarse (y cómo) a al entorno sociocultural del alumno.

---

<sup>61</sup> Ortí, R., García, M. A. y Bendriss, N. «El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine: *Celda 211*». Enlace: [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia\\_collado\\_angeles.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/garcia_collado_angeles.pdf)

. *Sobre los personajes*: Juzgar si los personajes están descritos de una forma suficientemente clara y si son comprensibles para el espectador de otra cultura.

. *Sobre el modelo de lengua*: Analizar si predominan las situaciones corales, de pocos personajes o bien los monólogos introspectivos y el narrador en off. También cómo son esos diálogos, si atropellados, tranquilos, claros, etc. Por supuesto, las características del acento, si es un habla neutra o se explota el color fonético y de vocabulario de una región determinada, o las dos cosas, mezcla de procedencias.

. *Sobre la integración de imágenes y palabras*. Examinar la interrelación entre imágenes y palabra, ¿está una supeditado a la otra? ¿Tiene mucha más importancia la fotografía que los diálogos o a la inversa? ¿Tiene mucha importancia el punto de vista? ¿Es un punto de vista subjetivo o se trata de un narrador omnisciente?

. *Sobre el soporte material*. Este es un punto no menos importante. Cada aula está dotada de unos medios y al profesor no le queda más remedio que adaptarse a ellos. Puede tener al alcance una gran cantidad de material online, pero si el aula no dispone de conexión deberá ver la manera de almacenar el contenido en un dispositivo y disponer también de las conexiones necesarios entre los periféricos y la pantalla (televisor o cañón). Al tratarse de una clase de lengua, no podemos olvidarnos de la calidad del sonido, para una buena audición y comprensión de la película. Y, en el caso de que lo creamos necesario, si tenemos a nuestra disposición subtítulos, ya sea en el DVD o en las opciones del programa que utilizamos.

. *Sobre el lenguaje cinematográfico*. En el caso de buscar fragmentos específicos podemos preguntarnos qué momentos son más ilustrativos del estilo del director, del género en cuestión. Qué tipo de efectos se subrayan más, cómo es el estilo del montaje, la luz, el tratamiento del sonido, si se acentúa la historia con música o no, etc.

## *Del cine nacional al cine transnacional*

El hecho de tomar en consideración el cine como un material idóneo para el aprendizaje de los patrones culturales asociados a una lengua determinada supone que este medio es capaz de encapsularlos y transmitirlos. Con el medio visual sucede que no podemos trasladar para su análisis los mismos parámetros utilizados en debates como el de las literaturas nacionales, en el que prima la lengua de creación como principal criterio de organización del mapa mundial literario, tal y como vemos todavía en cómo se organizan las estanterías de bibliotecas y librerías. A pesar de esta dinámica que ha perdurado hasta nuestros días, no se puede pasar por alto los intentos de crear un espacio de diálogo transfronterizo que ya difundió Goethe a partir de un término acuñado por Christoph Martin y aparecido en sus notas a la traducción de las cartas de Horacio: la *Weltliteratur*. El escritor alemán, fascinado desde su juventud por esta idea sobre lo uno y lo diverso, subrayaba la tendencia hacia una literatura universal que rompiera con unas literaturas nacionales muy cerradas en sí mismas y pusiese punto final a una civilización centrada en el individuo en pos de otra más impersonal y colectiva. Hablamos de un contexto determinado, la primera mitad del siglo XVIII, en la que las comunicaciones y el flujo de traducciones y publicaciones permiten una intensa interrelación entre la intelectualidad europea. Análisis más cercanos en el tiempo como el de Pascale Casanova en *La República mundial de las letras* nos señalan que para poder caracterizar la obra de un autor hay que aplicar un doble análisis: uno sobre el lugar que ocupa la literatura nacional a la cual pertenece con respecto al espacio literario mundial y otro del papel que desempeña este autor en este último. Es precisamente en la batalla hegemónica literaria del siglo XVIII cuando aparecen el contrapeso del *Volksgeist* herdiano, esto es, que las obras de creación vehiculan la voz de una nación insistiendo en la identificación entre lengua y territorio. Lo interesante del ensayo de Casanova es que la estructura que sustenta la literatura -y por ende el posicionamiento de las lenguas en el escenario internacional- sigue una pautas análogas a las del sistema capitalista global y a las de las Relaciones

Internacionales según unos determinados núcleos de poder y periferias basados en relaciones de poder desiguales, unas redes de interacción jerarquizadas y un campo de fuerzas de asimilación-diferenciación. Casanova parte de un primer vínculo imprescindible entre lengua y poder creado durante los procesos de nacimiento de nuevos Estados acaecido en los siglos XV y XVI. Estos procesos de génesis política se trasladan a la lengua, y de la lengua a la literatura: la forma de legitimarse es mediante la diferenciación con el Otro. En estos procesos, Estado y literatura son vasos comunicantes, actuando entre ellos un par de fuerzas de signo contrario: una fuerza de atracción (los Estados legitiman las lenguas vernáculas y éstas apuntalan la identidad del primero) y una fuerza de repulsión (la literatura tiende a crear un movimiento centrífugo de despolitización y emancipación que busca conquistar un mapa propia autorregulado). El espacio literario mundial resultante surge de las emancipaciones individuales de cada ámbito literario nacional -de un archipiélago pasamos a una Pangea- pero se modela según una memoria histórica: aquellos que llegaron primero y acumularon capital literario se sitúan en la parte superior de la pirámide de legitimación. En otras palabras, las reglas propias de la lógica literaria no son extrañas a la política. Esto tampoco es ajeno a cómo las lenguas extranjeras se filtran en un país extranjero, en la masa crítica de población interesada en su aprendizaje, en las instituciones y redes que se implican en esa enseñanza y cómo se implica la acción exterior y la diplomacia cultural. Estas estructuras globales se reproducen en el ámbito lingüístico como si fueran estructuras fractales: cada territorio lingüístico tiene, a su vez, un centro que controla y polariza todas las dinámicas.

Esta compleja red de intereses asociados a la lengua y la literatura no es trasladable punto por punto al mundo audiovisual, pero sí que genera con debates parecidos. Para empezar, el cine nació mudo, sin lengua nacional propia. Por eso, las primeras cintas de los hermanos Lumière proyectadas en Francia ya se exhibían a los pocos meses en la capital del Imperio ruso y, en poco más de dos años, la llegada de un tren en la estación de La Ciotat<sup>62</sup> ya se había visionado en Budapest, Montreal,

---

<sup>62</sup> Algunos teóricos sitúan sin embargo el nacimiento del cine como tal -un arte consciente de sus posibilidades- más tarde de la llegada del tren a La Ciotat. Jean Mitry, por ejemplo, lo sitúa con la producción de *El nacimiento de una nación* de Griffith, «portadora en aquellos momentos de los principios, primitivos al mismo tiempo que

Mumbai o Buenos Aires, y en 1900 en Senegal o el palacio del Sah de Irán. Sin embargo, la imagen sonora, mucho menos maleable que la imagen visual, «ha llevado el montaje al realismo, eliminando cada vez más tanto el expresionismo plástico como las relaciones simbólicas entre las imágenes»,<sup>63</sup> sostuvo Bazin, con lo que, de alguna manera, el potencial de la disciplina se ha supeditado en gran parte a los dispositivos propios de la narración literaria y el teatro. Lo primero ha hecho, sobre todo, que el cine fuera un arma eficaz en la comunicación de masas de ideologías totalitaristas. El escritor francés Michel Houellebecq sustentaba su elogio al cine mudo precisamente por su condición silenciosa de pura percepción:<sup>64</sup> «El viento sopla entre la hierba (Eisenstein); una lágrima resbala por un rostro (Dreyer). El cine mudo veía abrirse ante él un inmenso espacio: no era sólo una investigación de los sentimientos humanos; no sólo una investigación de los movimientos del mundo; su mayor ambición era constituir una investigación de las condiciones de la percepción. La distinción entre el fondo y la figura es la base de nuestras representaciones». Estas imágenes que aísla Houellebecq filmadas por Eisenstein y Dreyer aluden a un imaginario común de las imágenes y los recuerdos visuales que también defendía Pasolini: «*Se le immagini no sono organizzate in un dizionario e non possiedono una grammatica, sono però patrimonio comune*»<sup>65</sup> y de esta manera una locomotora de vapor, como posible símbolo cinematográfico, crea una comunicación directa entre el director y el espectador e indirectamente, en cuanto patrimonio visible común, con todo los demás.<sup>66</sup> No se requiere de un traductor para que se produzca una cascada de evocaciones. Además, ese triángulo comunicativo, como apunta Mark Cousins en la

---

dinámicos y convincentes, de una escritura visual, de una prosodia y de una poética de la imagen entendida como elemento fundamental de un discurso fílmico y, antes que nada, como una ilustración encargada de escenificar una serie de acontecimientos explicitados en el texto». Mity, J. *Historia del cine experimental*. Valencia: Fernando Torres Editores, 1974, p. 7.

<sup>63</sup> Citado en De Pablos, J. *Cine y enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones – Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1986, p. 43

<sup>64</sup> El ensayo «La mirada perdida» se incluye en Houellebecq, M. *El mundo como supermercado*. Barcelona: Anagrama, 2005.

<sup>65</sup> «Si bien las imágenes no están organizadas en un diccionario y no disponen de una gramática, son patrimonio común». p. 171

<sup>66</sup> En las redes sociales está clara esta distinción según si los contenidos compartidos son básicamente visuales (Pinterest, Instagram...) o escritos (Twitter, Facebook, Tumblr...). En el primer caso en el que el idioma no es una barrera podemos interactuar y seguir los materiales de cualquier usuario, cosa que no sucede si los *posts* o *tuits* se redactan en un idioma que desconocemos.

introducción a la nueva edición de *The Story of Film*, ahora está «al alcance de un *click*». Ocho años antes, para poder ver la película del director etíope Haile Gelima *Mirt Sost Shi Amit* tuvo que pagar 75 dólares más gastos de envío para que la cinta llegara desde Estados Unidos después de unas cuantas semanas cuando hoy se puede encontrar sin ningún problema en YouTube. Lo mismo puede decirse de seis títulos de la filmografía del realizador ruso Andréi Tarkovski, ahora disponible de forma gratuita en el canal de Internet de los estudios moscovitas Mosfilm. Con las imágenes el espectador siempre puede emitir un juicio -esté mejor o peor familiarizado con el contexto y las motivaciones- respecto los patrones estéticos y narrativos que él posee sin tener en consideración la lengua materna del productor de esas imágenes. Por eso una persona que no hable español puede asistir a una exposición de fotografías de Chema Madoz. Tal vez se le escapen los vínculos entre sus reconocibles naturalezas muertas y la literatura de Bioy Casares, Joan Brossa, Jorge Luís Borges o las greguerías de Ramón Gómez de la Serna, pero aun así podrá formarse una opinión, algo que no ocurrirá si intenta leer *El Aleph* sin la ayuda del trabajo previo de un traductor literario o si asiste a un recital poético, del cual solo podrá disfrutar de la musicalidad del texto. Un ejemplo todavía más claro lo encontramos en los manuales utilizados para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En los primeros niveles, A1 y A2, tienden a predominar los dibujos y las fotografías que las palabras, proporción que se corrige en los niveles medio y avanzado. Lo que nos hace pensar que la imagen -en tanto que mimética con la naturaleza en el sentido aristotélico- es un lenguaje más universal que la palabra y que, por lo tanto, es una herramienta de gran valor en el aprendizaje de LE.

Las tensiones aparecen cuando esas imágenes -fijas o en movimiento- se utilizan para conocer y profundizar en una cultura con el fin de ampliar las competencias lingüísticas del aprendiente, más concretamente las sub-competencias sociolingüística<sup>67</sup> y la pragmática, que están vinculados con la variación cultural de

---

<sup>67</sup> Según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, la competencia sociolingüística comprende «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua», como son las normas de cortesía, los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las expresiones de sabiduría popular, los registros, los acentos, etc. Por su parte, las competencias pragmáticas se refieren «al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan



los patrones comunicativos, tanto si interviene el lenguaje verbal como no. En la concepción moderna del aprendiente de LE se valora cada vez más -una valoración estimulada por el contexto de la globalización, la interconectividad y la movilidad laboral- las destrezas interculturales y las habilidades sociales. Este factor lo que hace es enfatizar el lugar en el mundo del aprendiente y su alteridad, dado que se pretende promover su capacidad de relacionar las culturas de origen y extranjera en aras de posibilitar los contactos entre personas de culturas distintas.<sup>68</sup> De alguna manera, el aprendiente se convierte, por su condición, en puente entre dos culturas. Para ello tendrá que ser capaz de discernir los rasgos propios de un conjunto de productos culturales y artísticos que se perciben vinculados por unos rasgos «nacionales». Por eso es común hablar de un «cine francés», que los países elijan una película que los representen en los Óscar en la categoría de película extranjera o que en un festival escoja como tema de una de sus ediciones la filmografía de un país. Esas filmografías autóctonas (o cine nacional) tienen una impronta más marcada según hayan construido su relato histórico con criterios científicos y rigor académico, algo de lo que carece el cine español y que lo ha situado en una situación de desventaja.

Es especialmente interesante detenerse en un punto determinado de la historia del cine, aquel en el que se estableció como el hacedor de unos puntos de referencia culturales que cohesionan una sociedad -en una suerte de adoctrinamiento cultural voluntario- y que, como en los ejemplos expuestos anteriormente, se siguen manteniendo para etiquetar al cine según su procedencia. De alguna manera, los referentes culturales que antes procedían de las tradiciones geográficas o la religión, se traspasó, con el beneplácito de las políticas gubernamentales, en un generador de identidad nacional. La clave para aproximarnos al tema de la identidad nacional, según Carlo Celli, es a través de las convenciones argumentales que se conforman según la respuesta del público en las taquillas.<sup>69</sup> La centralización de la producción

---

[competencia discursiva]; se utilizan para realizar funciones comunicativas [competencia funcional]; y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción [competencia organizativa].

<sup>68</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid: Coeditan: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, 2002, p. 102

<sup>69</sup> Cuando cierto tipo de narrativa tiene éxito de público se convierte automáticamente en un modelo a seguir, se convierte en una convención aceptada gracias a la aceptación popular, como es el caso del modelo hollywoodiense del «final feliz» o del hombre de clase media que deviene héroe. Esta lógica no debe extrañarnos tampoco, dado

audiovisual -como lo ha sido durante muchos años Madrid en el caso español o Roma en el italiano- también es una manera de favorecer ciertos elementos culturales y temáticos que estén alineadas con unas estructuras hegemónicas dominantes.

La manera en la que diferentes cinematografías nacionales resuelven una historia puede ser un reflejo culturalmente específico de profundas tradiciones literarias y teatrales. Las películas canónicas en las distintas cinematográficas siguen unos patrones narrativos propios y se sustentan en unas convenciones argumentales que reflejan su cultura e historia. El aspecto sorprendente de los topoi narrativos establecidos durante el primer periodo del cine sonoro es que han permanecido obstinadamente como características definidoras de algunas cinematografías nacionales hasta el presente siglo XXI.<sup>70</sup>

Pero en este siglo XXI la velocidad de cambio es vertiginosa y las fronteras cada vez más porosas. Las transformaciones que están viviendo son un reflejo de los nuevos vectores transnacionales que guían el mundo contemporáneo. Ya no es suficiente conocer el limitado bagaje cultural de un país para entender los ingredientes con los que está «cocinada» la filmografía actual: las influencias y las citas se han hecho cada vez más densas y transfronterizas. «Las herencias y las influencias circulan ahora en múltiples direcciones y el discurso de la crítica está obligado a repensar este nuevo código de circulación- afirma Carlos F. Heredero- pero ocurre que ahora las viejas herramientas no son suficientes, porque ya no hay caminos cerrados ni espacios impermeables».<sup>71</sup> Es por esta razón que la propuesta de utilizar el cine – especialmente el más actual- participa en un doble juego: no sólo expone la textura de una cultura extranjera, además refleja la condición contemporánea de migraciones, libre circulación, comercio global e identidades difusas. *Happy Together* de Wong-Kar-wai, *Only lovers left alive* de Jim Jarmusch, *Cosas que nunca te dije* de Isabel

---

que teniendo en cuenta los costes de una producción cinematográfica el objetivo final siempre es la recuperación (con ganancias) de la inversión inicial. Si existe una fórmula o conjunto de patrones que aseguran un número suficiente de espectadores, el productor se asegura un retorno de la inversión. En España podemos poner el caso de dos títulos concretos. *Ocho apellidos vascos*, por ejemplo, con una recaudación de 50 millones de euros, ya tiene asegurada una versión catalana, y la saga Torrente estrenará en octubre de 2014 su quinta entrega.

<sup>70</sup> Celli, C. *National Identity and Global Cinema: How Movies Explain the World*. Nueva York: Palgrave MacMillan, 2011, p. 152.

<sup>71</sup> Heredero, J. *Cahiers du cinéma, España*, nº 10, marzo 2008, p. 5.

Coixet, *Lo imposible* de Juan Antonio Bayona o *Ágora* de Alejandro Aménabar no pueden analizarse única y exclusivamente según parámetros localistas. Pero lejos de ser esto un escollo, el profesor debe tomar esta dificultad añadida como una oportunidad de ayudar al alumno a tomar una fotografía mucho más general del mundo en el que vive, de las migraciones físicas y choques culturales a partir de la confrontación de su propia identidad cultural con la que refleja la película, a su vez tejida con más choques y migraciones. De alguna manera el cine puede mostrar al alumno de lenguas extranjeras la experiencia de la alteridad. O, en otras palabras, como se pregunta Ángel Quintana, «¿podemos continuar pensando el cine a partir de los sistemas simbólicos propios de cada país o debemos pensarlo en función de las migraciones y de los flujos de la globalización? ¿Tiene sentido continuar dividiendo el cine en apartados nacionales o quizás debemos pensarlo en función de unos sistemas de circulación de formas en los que lo universal y lo hiperlocal están en contacto?».<sup>72</sup> No se trata sólo del hecho de que los cineastas dirijan fuera de sus fronteras y el telón de fondo sea otro distinto, sino que el choque con otras culturas se convierte en el tema y la esencia.

Un caso ilustrativo de esta dinámica es la categoría «Mejor película extranjera» o «de habla no inglesa» de los premios Oscar. En 2008 se descartó incluir a competición la película dirigida por Eran Korilin *La banda nos visita*, presentada por Israel. El filme del director y guionista israelí plantó una banda de música formada por miembros de la policía egipcia en Israel, donde acaban por una cadena de malentendidos, en un diminuto pueblo israelí del desierto. Son tres las lenguas habladas en la película: el árabe por los egipcios, el hebreo por los israelíes y el inglés para entenderse entre ambos. Para la Academia, el porcentaje de inglés era demasiado alto como para considerar la película «de habla extranjera». El presidente de la Fundación de Cine Israelí declaró que la película hablaba del absurdo de que dos países vecinos sólo se pudieran comunicar en inglés y que reflejaba la realidad de la región. El baremo parece muy voluble. Algo parecido sucedió con la directora Deepa Mehta, nacida en India y formación académica en este país, que emigró a Canadá en 1973. La película está rodada en lengua hindi, rodada en Sri Lanka sobre una historia localizada en India y Canadá la seleccionó como representante a la categoría de mejor

---

<sup>72</sup> Véase Quintana, A. “Un cine en tierra de nadie” en *Cahiers du cinema* nº 10, marzo 2008, pp. 6-8.

película extranjera. Consiguió colarse entre las nominadas. Al parecer la productora y el equipo artístico y parte del técnico era canadiense. Con *Deseo*, peligro de Ang Lee la Academia se encontró con otro caso paradigmático. La productora era una filial de Universal, se escogieron localizaciones de Shanghai y Hong Kong, los diálogos eran en Mandarín y fue Taiwán quien la presentó como su representante. Finalmente la Academia no accedió a incluir la película en esa categoría porque el «talento creativo» de las áreas más importantes de la película –producción, dirección, guión y otros puestos como la dirección de escena o la banda sonora- no eran responsabilidad de personas de nacionalidad taiwanesa. Un ejecutivo de la Academia declaró que no se tenía claro que una película rodada en China y Hong Kong expresara “la esencia y altura de la cultura taiwanesa. El dinero cada vez hace menos distinciones geográficas y a la Academia le resultará cada vez más difícil tener un criterio inamovible ya que cada vez más producciones pagadas con dólares americanos se ruedan en otros países y en otras lenguas, como *Babel*, *Cartas desde Iwo Jima* o *Apocalyto*. Y tirando de hemeroteca encontraremos también que para la Academia *Rojo*, del director polaco Krzysztof Kieslowski, no era una representación de suiza o que *Caché* de Michael Haneke es más francesa que austriaca. Finalmente, *Los diarios de motocicleta* de Walter Salles dividió a los países implicados en su producción y finalmente nadie pudo presentarla a la categoría. Otro ejemplo es *Cometas en el cielo*, del director y guionista suizo Marc Forster. La productora quería rodar la película en inglés, pero Forster, para conseguir más verisimilitud se salió con la suya y en ella escuchamos dari, pashto, urdu y ruso. El rodaje se hizo en un desierto al oeste de China y en el equipo técnico se sumaban más de veintiocho nacionalidades. ¿Puede decirse que es una película americana? ¿Y afgana? Recordamos la extrañeza que se respiraba en la entrega de los premios Goya de 2001 cuando la película de Alejandro Amenábar *Los Otros*, que se llevó ocho galardones de los quince a los que estaba nominada, hizo que el inglés estuviera presente durante toda la gala. Sin olvidar que igual extrañeza todavía provocan las películas rodadas en el resto de lenguas cooficiales, como en el caso de *Pa negre*, galardonada con nueve Goya en 2011.

Últimamente más y más realizadores y artistas españoles tienen que echar mano del pasaporte para rodar.<sup>73</sup> Algunas veces han mantenido la estética y el discurso que habían desarrollado en España pero cambiando el escenario y otras, dado que se las ven con un presupuesto más importante. Aunque gran parte del equipo era español, estaba rodada en inglés por actores ingleses, algunos de los cuales ganaron el Goya, y los referentes de la historia son claramente anglosajones, desde Hitchcock a Henry James, si bien se rodó en Cantabria. Francia es un caso paradigmático, potencia cultural muy dada a producir cine de otros países –en particular las antiguas colonias- y acoger artistas emigrados. La película de animación *Persépolis* se presentó a los Óscar. Se dirigió a cuatro manos entre un francés, Vincent Paronnaud, y la ilustradora nacida y formada en Irán Marjane Satrapi, a partir de los recuerdos infantiles de la segunda. Se rodó en francés –aunque fuera doblando a algunos personajes con las voces de importantes actores franceses como Catherine Deneuve-. El trayecto inverso también es igualmente interesante, directores extranjeros que ruedan sus historias con productoras de otros países, trasladando su mirada extrañada a un nuevo contexto: Hou Jiao-hsien en *Le Ballon rouge*, Wong Kar-wai en *Happy Together* o *My Blueberry Nights* o Fatih Akin, que ha rodado tanto en Alemania como en Turquía. En la última película presentada en el Festival de Venecia, *The cut*, sobre el genocidio armenio, ha declarado haber seguido la recomendación de Roman Polanski, que los armenios hablaran en inglés y el resto de las etnias en sus respectivos idiomas. Polanski hizo hablar a los polacos en inglés en *El pianista*.

Con el declive artístico de algunas hegemonías –esto es, Hollywood y la Europa central- durante las últimas décadas se ha puesto muchas esperanzas a ciertas filmografías periféricas, supuestamente interesantes por su carácter nacional: rumano,

---

<sup>73</sup> Una de las razones principales aducidas es la falta de financiación. Jorge Dorado, director de *Mindscape*, declaró en una mesa redonda con los nominados al premio Goya a mejor dirección novel de 2014 a cerca de este punto: «Yo no pude hacerlo en España, busqué financiación pero fue imposible. No fue hasta que me fui a los Angeles donde encontré un manager, me recibían y me abrieron las puertas. Tardé sólo seis meses en encontrar la financiación que necesitaba mientras que en España estuve buscando cinco años. Hay que pensar en hacer las películas fuera y luego ya volver a España». Según el análisis clásico es posible que estemos asistiendo a una «desnacionalización» del cine español. Enlace:

[http://cambio16.es/not/4213/\\_ldquo\\_hay\\_que\\_pensar\\_en\\_hacer\\_las\\_peliculas\\_fuera\\_y\\_luego\\_volver\\_rdquo\\_](http://cambio16.es/not/4213/_ldquo_hay_que_pensar_en_hacer_las_peliculas_fuera_y_luego_volver_rdquo_)

coreano, filipino o malasio. El proceso suele ser muy parecido. Primero irrumpe como grupo nacional una serie de títulos pero luego, con el tiempo, lo que quedan son los nombres propios: de la etiqueta colectiva a la individual. Corea del Sur ha hecho lo propio con una decidida política estatal de apoyo a la producción nacional desde hace unas décadas que ha resultado en que 17 de las 20 películas más taquilleras del año pasado fueran coreanas y exportara títulos y realizadores.<sup>74</sup> El boom argentino tuvo grandes opera primas como fruto, una generación dispuesta a renovarse y hablar de un país en perpetua crisis, pero al final lo que han quedado son unos pocos nombres propios –Lisandro Alonso y Lucrecia Martel- y en Rumania, cuando encadenó premios internacionales en los principales festivales cinematográficos, también hemos acabado concretando en nombres propios –Cristian Mungiu, Cristi Puiu y Corneliu Porumboiu-. Nunca antes había estado el rasgo distintivo «nacional» tan en entredicho. José Enrique Monterde ha escrito lo siguiente:

El discurso fílmico resulta de la puesta en acción de un conjunto de dispositivos cinematográficos (tecnológicos, narrativos, socio-económicos, estético-artísticos) que alimentan los filmes. Esa articulación puede ser plural, dando lugar a diversas tipologías fílmicas: ficción/no-ficción, género (cinematográfico), movimiento o escuela e incluso autoría. Y una de esas articulaciones podría ser la condición “nacional” de un film o de un conjunto de ellos. A partir de ahí la cuestión se divide en dos: ¿hasta qué punto los dispositivos “cinematográficos” pueden estar nacionalmente caracterizados? ¿En qué medida los aspectos citados pueden constituir una idiosincrasia “nacional” y por tanto determinar también el carácter “nacional” del film? (...) Respecto a la segunda pregunta, el debate iría desde la vieja y desgastada problemática del “carácter nacional” hasta la más productiva de la inserción del discurso fílmico en un determinado contexto socio-histórico o cultural. En ese sentido, la naturaleza nacional de un film resultaría en buena medida epifenoménica (y, por tanto, no estructural) respecto a lo cinematográfico. (...) Si los tiempos actuales corresponden a un fuerte proceso de globalización no sólo de capitales, sino también cultural, una parte del cine, y no la menos interesante, se inscribe en la dialéctica entre cosmopolitismo e identidad. Bien que ese concepto de identidad no puede limitarse a la nacionalidad, sino que abarca otras muchas identidades (etnia,

---

<sup>74</sup> Véase Gualtieri, T. «Viaje a la excepción coreana», *El País*, 22/08/2014.

Enlace: [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/08/22/actualidad/1408733425\\_032996.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/08/22/actualidad/1408733425_032996.html)

género, sexualidad, religión...) que han irrigado el cine. No diremos que la raíz nacional no juegue un papel en ese cine, pero, cuando menos, resulta compensada por las repercusiones del abusivo flujo de imágenes fílmicas que recorre nuestra iconosfera y que permiten rastrear a Resnais o Antonioni en diversos cineastas orientales, tal como en el cine de Eastwood se reencontraron los ecos de la estilización del western propia del italiano Sergio Leone.<sup>75</sup>

Esta nueva realidad, que a la vez es fuente de inspiración, tiene un ejemplo cinematográfico tan reciente como la película *La plaga* de la realizadora catalana Neus Ballús, cinta a medio camino entre la ficción y el documental en el que explota un esquema de vidas cruzadas en el que el cruce culturas habita con total normalidad en el extrarradio de Barcelona y en el que se oye hablar en catalán, castellano y rumano, una realidad trasplantable a cualquier otra ciudad europea. Precisamente Ballús se encuentra en proceso de producción de su segundo largometraje, una historia de una familia española que pasa unas vacaciones en Senegal y en el que quiere reflejar las formas de viajar (de nuevo los choques y relaciones interculturales) y la manera de relacionarnos con los demás. De alguna manera, la nueva cartografía del cine está mejor configurado con los encuentros estilísticos y el diálogo cultural que por la información del pasaporte.

---

<sup>75</sup> Monterde, J. E. “¿Qué es el cine nacional... hoy?” en *Cahiers du cinéma, España*, n° 10, marzo, 2008.

## *Conclusiones*

El cine, especialmente gracias a la maquinaria bien engrasada de Hollywood de la primera mitad del siglo XX y reproducida a diferentes escalas en el resto de continentes, ha identificado aquello que aparecía proyectado en una gran pantalla con un mundo paralelo mezcla de fantasías y sueños.<sup>76</sup> Sus protagonistas eran identificados como «estrellas», seres inalcanzables que vivían historias y situaciones por los que suspiraban el resto de los mortales. Las imágenes en movimiento, desde su aparición, han despertado una atracción propia de los objetos mágicos.<sup>77</sup> Luis Buñuel aludió al poder hipnótico que ejercía el cine sobre el espectador: «No hay más que mirar a la gente cuando sale a la calle después de ver una película: callados, cabizbajos, ausentes. (...) La hipnosis cinematográfica, ligera e imperceptible se debe, sin duda, en primer lugar, a la oscuridad de la sala, pero también al cambio de planos y de luz y a los movimientos de cámara, que debilitan el sentido crítico del espectador y ejercen sobre él una especie de fascinación y hasta de violación».<sup>78</sup> Esta capacidad de hipnosis en el espectador [del latín *spectator*, «el que mira con atención»] es uno de los reparos que una parte de profesorado ve en el uso del cine como material educativo: convierte al alumno en un ser *pasivo* durante el tiempo que dura la visualización, es solo una manera de llenar tiempo lectivo. Pero eso es así siempre y cuando el alumno no disponga de las herramientas críticas, que dialogue con la película con el conocimiento no sólo de la lengua en la que se expresan los personajes sino también la del lenguaje cinematográfico.<sup>79</sup> El cine funciona como un

---

<sup>76</sup> En 2013, la cadena MTV estrenó la serie de ficción *Sueños de Hollywood* en el que perpetúa la imagen de una ciudad, Los Ángeles, meca del gran sueño americano de ascensión social por medio del *show business*.

<sup>77</sup> Al precursor del cinematógrafo, basado en el diseño de la cámara oscura, se le llamó «linterna mágica».

<sup>78</sup> Buñuel, L. *Mi último suspiro*. Barcelona: Plaza y Janés, 1982, pp. 70-71.

<sup>79</sup> La invención del cine está asociado al sentimiento de admiración. Es interesante notar que las primeras películas del cine mudo intentaban buscar cierto componente maravilloso, exótico, fantástico, como en el caso de Méliès, pero también surgió a la par otra admiración profunda por lo trivial y cotidiano: «Lumière, al contrario de Edison, cuyos primeros films mostraban escena de music-hall o combates de boxeo, tuvo la intuición genial de filmar y



dispositivo de naturaleza semiótica que puede utilizarse de diversas maneras y con distintas finalidades, entre ellas, por ejemplo, como un dispositivo crítico respecto a la realidad social, cultural, política y económica. Esa es, precisamente, el verdadero objetivo de utilizar el cine en las clases de LE y no el de simplificarlo y verlo como un material interesante de audio que está acompañado de imágenes sugerentes de factura profesional. Así estaríamos perpetuando una aproximación al cine español que todavía arrastramos y que puede ser una razón más para atraer a alumnos extranjeros a conocer nuestra cultura y aprender nuestro idioma.

---

proyectar como espectáculo lo que no es espectáculo: la vida prosaica. Había comprendido que una primera curiosidad se dirigía al reflejo de la realidad. Que la gente se maravillaba sobre todo de volver a ver lo que no le maravillaba: su casa, su rostro, el ambiente de su vida familiar», en Morin, E. *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós, 2004, p. 22. En otras palabras, la gente se agolpó no para ver entrar un tren en la estación –cosa que ya conocían por experiencia propia- sino para ver la imagen de aquella realidad. Los alumnospectadores de hoy saturados de imágenes puede que hayan perdido buena parte de esa «admiración por la vida prosaica», que esa la fuente de la ética y el arte. Es posible que las filmografías extranjeras a él puedan recuperar una parte de esa admiración por lo mundanidad propia.

## ***Bibliografía***

Álvarez, J. y Gómez, M. L. “El cine en la clase de ELE: *El hijo de la novia*,” redELE, núm.1, junio, 2004.

Amenós, J. “Cine, lengua y cultura”, Frecuencia L, 3, 1996, pp. 50-52.

Amenós, J. *Cine y Enseñanza de Español*. Estudio de un caso, Memoria de Máster en Enseñanza de ELE, Universidad de Barcelona, 1999.

Amenós, J. “Criterios para la selección de largometrajes”, en Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones: tomo II, 2000, pp. 769-783.

Amenós, J. (1998): “Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de ELE”, Frecuencia-L, pp.25-32.

Benet, V. *La cultura del cine. Introducción a la historia y la estética del cine*. Barcelona: Paidós, 2004.

Bermejo, J. *Narrativa audiovisual. Investigación y límites*. Madrid: Pirámide, 2005.

Bordwell, D. y Thompson, K. *El arte cinematográfico*. Barcelona: Paidós, 1995.

Byram, M. y Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, 2001.

Bustos, J. M. “Aprovechamiento del vídeo en la clase de español L2”, 1997, pp. 93-105.

Calvo, S. “La explotación didáctica de un texto en la clase de ELE: el cine”, Cuadernos de Italia, núm.2, junio, 2002, pp.58-60.

Casetti, F. y Di Chio, F. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós, 1991.

Caparrós, J. M., Crusells, M. y de España, R. *Las mejores películas del cine español*. Madrid: Ed. J. C., 2007.

Consejo de Europa, *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Madrid: Coeditan: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, 2002

Corpas, J. “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, Actas del IX Congreso Internacional de ASELE, 2000.

Cortés, E. “Introducción al cine: otra forma de aprender español” *Frecuencia L*, 28, 2005, pp. 23-28.

Darley, A. *Cultura visual digital*. Barcelona: Paidós.

Fernández, F. y Martínez, J. *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós, 1999.

Flórez, M. “Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas”, *redELE*, núm.1, junio, 2004.

Gardner, H. *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1993.

Gaudreault, A. y Jost, F. *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós, 1995.

Gómez, J. “La explotación de películas en el aula de español para Extranjeros,” en Actas del II Congreso Nacional de ASELE, 1994, pp. 247-253.

Hernández, P. “El cine, un recurso didáctico en E/LE. Modelo de explotación de una película, *El Bola*. *Culturele: Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universitat de Barcelona.

Mathur, I. *Propuestas didácticas para enseñar el contenido sociocultural y fomentar la competencia intercultural en las aulas indias a través de un estudio comparativo de una película española y una película india*, Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE, Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2008.

Metz, C. *Ensayos sobre la significación en el cine*. Barcelona: Paidós, 2002

Miquel, L. y Sans, N. “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, *Cable*, nº 9, 1992, pp.15-21.

Moreno, I. *Narrativa audiovisual publicitaria*. Papeles de Comunicación nº 40. Barcelona: Paidós, 2003.

- Morin, E. *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Paidós, 2004.
- Pasolini, P. P. *Empirismo eretico*. Milán: Garzanti, 2000.
- Oliveras, A. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE, Universidad de Barcelona, 2000.
- Ontoria, M. “El uso de cortometrajes en la enseñanza de ELE,” redELE, núm 9, febrero, 2007.
- Ortí, R. “La explotación didáctica de películas con la aplicación iBooks Author para iPad. Siete mesas de billar francés”. Centro Virtual Cervantes, 2014.
- Ortí, R. “Aprende español a través del cine. La explotación didáctica de *El vendedor de humo*”, en redELE, nº 26, 2014.
- Ortí, R. “La cultura comunicativa y el cine. El descubrimiento de los patrones comunicativos culturales en el aula de español”, en *Didáctica y traducción*. Casablanca: Facultad de Letras, Universidad Hassan II, 2012, pp. 55-75.
- Ortí, R. y García, M. A. “La mezcla de géneros en el cine actual. Propuesta didáctica de La comunidad de Álex de la Iglesia”, en *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación*, 2013, pp. 71-80.
- Ortí, R. y García, M. A. “El amor en los tiempos del WhatsApp. Cortometraje Doble Check de P. Caballero 2013”, en *Ruta ELE. Revista digital de innovación educativa para profesores de E/LE*, nº 8, junio, 2014.
- Pablos, C. de “La construcción del componente cultural en la clase de ELE: Propuesta didáctica a través del cine de Pedro Almodóvar,” *Frecuencia L.*, 27, 2004, pp. 18-21.
- Pastor, S. *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante, 2004.
- Pinel, F. “Aplicación del cine a la clase de ELE”, *Cuadernos Cervantes*, No.33/Ano VII/2001, 2001, pp. 32-40.
- Peiffer, V. “El cine y las nuevas tecnologías educativas en la clase de ELE: resultados de una experiencia,” en *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad Politécnica de Valencia, 2002, pp. 37- 44.

Pérez, L. “El corto en la clase de ELE: Dos propuestas de explotación didáctica de cortos”, redELE, núm. 10, junio, 2007.

Pujals, G. y Romea, C. (eds.) *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona: ICE/Horsori, 2001.

Rosales, F. “Video, interacción e integración de destrezas”, Congreso Internacional de ASELE, 1993.

Rodrigo, M. *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, nº 22.

Rixon, S. *Developing listening skills*, Londres: Macmillan, 1986.

Sánchez, L. y Santos G. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2 y LE*. Madrid: SGEL, 2005.

Sánchez, J. *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*. Barcelona: Paidós, 2000.

Singh, R. y Vikash, K. *Análisis de necesidades de los alumnos de ELE en las universidades indias: recomendaciones para un currículo centrado en el alumno*. Memoria de Investigación para el Máster en Enseñanza de ELE, Instituto Cervantes-Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 2007.

Shohat, El. Y Stam, R. *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación: crítica del pensamiento eurocéntrico*. Barcelona: Paidós, 2002.

Trueba, H.T. «Múltiples identidades étnicas, raciales y culturales en acción. Nuevos enfoques desde la educación intercultural» en E. Soriano (coord.). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, 2001.

VV.AA. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. 3 Tomos, Madrid-Biblioteca Nueva, 2006.

VV.AA. *Cine y literatura. Propuestas didácticas*. En Glosas didácticas de la revista electrónica de la SEDLL, nº 9.

Vanoye, F. *Guiones modelo y modelos de guión*. Barcelona: Paidós, 1996.

Zamora, F. “Aplicación del cine en la clase de E/LE”. Cuadernos Cervantes nº 33, año VII, 2001, pp. 32-36.