



Cine y estructuralismo. El desarrollo del pensamiento crítico en universitarios

[en] Cinema and Structuralism: The Development of Critical Thinking in University Students



Alejandro Nava Santacruz

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

Recibido: 2026/03/04

Aceptado para su publicación: 2026/05/10

Publicado: 2026/06/26

RESUMEN

Resumen: El objetivo de este artículo es explorar los alcances del estructuralismo en el cine para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. En la actualidad, los sujetos interactúan predominantemente en entornos mediados por redes digitales caracterizados por la inmediatez, la fragmentación y la superficialidad de los contenidos, este fenómeno limita la capacidad de los estudiantes para apreciar procesos más complejos como la experimentación estética, la integración social y el diálogo profundo con las humanidades. Desde la perspectiva del estructuralismo, la obra cinematográfica puede leerse como un sistema de signos, en el que cada elemento narrativo, visual o sonoro remite a una red de significados que no se agotan en la superficie de la imagen. En ese sentido, desde la experiencia cinematográfica y la teoría del estructuralismo en los trabajos de De Saussure, Lévi-Strauss y Barthes, se demuestra que no solo se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que desarrolla el pensamiento crítico. En conclusión, el cine argumentativo y pertinente trabajado desde el estructuralismo, se consolida como un recurso pedagógico clave en la formación de profesionales con una mirada crítica, participativa y orientada a la transformación social.

ABSTRACT

Abstract: The objective of this article is to explore the scope of structuralism in film for the development of critical thinking in university students. Currently, subjects interact predominantly in environments mediated by digital networks characterized by immediacy, fragmentation, and superficiality of content. This phenomenon limits students' ability to appreciate more complex processes such as aesthetic experimentation, social integration, and in-depth dialogue with the humanities. From a structuralist perspective, a film can be read as a system of signs, in which each narrative, visual, or audio element refers to a network of meanings that are not exhausted on the surface of the image. In this sense, based on the cinematic experience and the theory of structuralism in the works of De Saussure, Lévi-Strauss, and Barthes, it is demonstrated that it not only enriches the teaching-learning process but also develops critical thinking. In conclusion, argumentative and relevant cinema, developed from a structuralist perspective, is consolidated as a key pedagogical resource in the training of professionals with a critical, participatory approach oriented toward social transformation.

PALABRAS CLAVE

Cine, cinematografía, pensamiento crítico, enseñanza superior, estructuralismo, pedagogía crítica.

KEYWORDS

Cinema, filmmaking, critical thinking, higher education, structuralism, critical pedagogy.

Como citar (APA 7ª Edición):

Nava, A. (2026). Cine y estructuralismo. El desarrollo del pensamiento crítico en universitarios. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 27-40. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2057>



Cine y estructuralismo: narrativas y realidades sociales

El cine, como medio artístico y comunicativo, ofrece una valiosa fuente de análisis desde diversas teorías críticas, entre ellas el estructuralismo. Al analizar películas desde una perspectiva estructuralista, se identifican patrones repetitivos en la sociedad, además de códigos culturales y convenciones narrativas que configuran la trama y los personajes, “el cine puede analizarse mediante patrones y convenciones que revelan estructuras subyacentes, tal como se analiza en el estructuralismo aplicado a otros medios lingüísticos” ([Metz, 1977, p. 3](#)). Estos elementos estructurales son los arquetipos que integran personajes (héroe o villano), los conflictos recurrentes (el bien contra el mal) y los escenarios típicos (ciudad, campo, océano) que pueden ser desglosados y estudiados para entender cómo se construyen significados y reflejan las normas y valores de una sociedad, por lo tanto, es donde se encuentran campos fértiles para la decodificación de narrativas y realidades sociales.

El cine no solo narra historias, sino que también refleja y moldea realidades sociales. Una película que refleje la desigualdad social puede ser examinada desde diferentes perspectivas para reflexionar cómo se representa históricamente un fenómeno social, desde el poder y la resistencia. Pierre [Bourdieu, \(2018\)](#), afirma en su obra, *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, que las dinámicas de poder, desigualdad y capital simbólico en contextos sociales, sobre las estructuras de poder y clase, influyen en las percepciones culturales, lo cual puede aplicarse al análisis de representaciones cinematográficas de desigualdad, “a la incorporación de los signos distintivos y de los símbolos de poder bajo la forma de ‘distinción’ natural, de ‘autoridad’ personal o de ‘cultura’” ([Bourdieu, 2018, p. 281](#)).

Las estructuras narrativas pueden revelar las formas en que el cine puede perpetuar o desafiar la ideología dominante, ofreciendo una ventana que permite a los espectadores y académicos analizar el cine en contextos históricos-sociales, estas estructuras, se sustentan por la fragmentación de teorías conforme avanza el tiempo. En la posmodernidad de los años setenta, el estructuralismo desempeñó un papel de maquiavélica renovación, de ruptura y radicalidad en el análisis cinematográfico, “este cambio en la dinámica de la cultura, la patología puede caracterizarse como aquella en la que la alienación del sujeto es desplazada por la fragmentación de este último” ([Jameson, 2016, p. 20](#)).

Uno de los teóricos más destacados de la escuela de los estructuralistas franceses fue, Christian Metz (1977), quien exploró en profundidad conceptos y metodologías de la lingüística para el análisis cinematográfico, contribuyendo a una comprensión más profunda de la naturaleza del lenguaje cinematográfico. [Mariño \(2009\)](#), al respecto afirma que:

La continuidad, en la línea de desarrollo de la teoría cinematográfica de los formalistas hacia la semiótica, la consolidan las obras de Christian Metz, junto con los espléndidos ensayos de Roland Barthes, las sistematizaciones de Claude Bremond, las teorías críticas de Jean Louis Baudry y Noel Burch, y los análisis interminables de Raymond Bellour, entre otros. Son teorías que parten de la necesidad de establecer una comparación entre el cine y el lenguaje, con el fin de desarrollar una semiología del cine, basada en la definición de esta disciplina que hiciera Ferdinand De Saussure. (p. 78)

Metz también utiliza conceptos lingüísticos, como el signo y la sintaxis para desarrollar un marco teórico que aborda la estructura y el significado en el cine. Su enfoque se centra en la idea de que los filmes, puede ser analizados como un sistema de signos y que la significación en el cine se construye a través de la relación entre esos signos, “se encuentra el propósito de elaborar

una semiología de signos ‘no lingüísticos’, cuyo parentesco con las tesis de Roland Barthes, Greimas y Gerard Genette son inocultables”. (Idem)

Uno de los conceptos clave introducidos por Metz, es el cine-texto, que se asemeja a un texto lingüístico y se puede analizar a través de elementos como el plano, el montaje y la narrativa. También introdujo el concepto de la “*gran syntagmatique*”, una idea que conecta secuencias cinematográficas de manera similar a cómo las palabras se combinan en oraciones en la lingüística.

[Mariño \(2009\)](#), afirma que Metz, interroga la “significación filmica”, por la relación del cine con la realidad, pero más que en términos de sentido, el significado en el cine será siempre un significado imaginario. Es decir, que pasa previamente por el “imaginario” del sujeto y establece una analogía entre el sujeto como espectador y la actividad del hombre que sueña o también que llega a alucinar. Interroga al significante fílmico a partir de la posición de un sujeto que a la vez cree o no, en lo que está viendo. (Mariño, 2009, p. 78)

Por otra parte, Claude [Lévi-Strauss \(1972\)](#), antropólogo y figura central en esta línea argumental, desentraña estructuras universales que subyacen en los mitos y narrativas culturales. Su enfoque, permite estudiar las narrativas cinematográficas para comprender cómo reflejan y desafían construcciones culturales y sociales. Estos patrones narrativos, llamados “estructuras profundas”, son constantes a través de las culturas y las épocas, y aparecen también en el cine, donde pueden observarse temas recurrentes y arquetipos ([Altman, 2000, p. 42](#)). De esta manera, las películas pueden entenderse como formas modernas de mitos, con narrativas que nos conectan con estructuras de significado compartidas y con valores culturales profundamente arraigados.

Los cambios significativos en las teorías cinematográficas desde las teorías ontológicas hacia enfoques más metodológicos y de campo, se caracterizan por la influencia de las escuelas estructuralistas y las del psicoanálisis, que ofrecen perspectivas novedosas para abordar el estudio del cine, (Idem). Por ejemplo, en películas de aventuras o ciencia ficción, es común ver la estructura narrativa del héroe enfrentándose a un villano, lo cual actualiza las dualidades míticas que Lévi-Strauss analizó en su trabajo. Al igual que en los mitos, estas narrativas cinematográficas ofrecen al espectador una interpretación simbólica de las tensiones culturales y morales que existen en la sociedad (Propp, 1968, s/p). Este tipo de análisis y reflexión ayuda a los estudiantes a reconocer patrones narrativos y a confrontar los significados colectivos.

Lévi-Strauss afirmaba que los mitos son relatos colectivos que reflejan los valores e ideologías de una cultura. Este enfoque estructuralista sugiere que las películas no solo cuentan historias, sino que también actúan como espejos de la sociedad, exponiendo y reproduciendo sus valores, tensiones y contradicciones, “así, el cine ofrece posibilidades sinérgicas de desunión y disyunción que no están disponibles de manera inmediata en la novela. Las posibles contradicciones y tensiones entre pistas se convierten en un recurso estético que abre camino para una forma de arte multitemporal y polirrítmica” ([Stam, 2014, p. 47-48](#)).

Aplicado al cine, el análisis estructural permite examinar cómo las películas representan, refuerzan o cuestionan construcciones culturales específicas. Un ejemplo claro de esto es, cómo el cine representa la figura de la mujer a lo largo de los años. En el cine clásico de Hollywood, los personajes femeninos a menudo se representaban en arquetipos como la “dama en peligro” o la “mujer fatal,” reflejando y perpetuando las ideas culturales sobre el género, “en pocas palabras, la función de la mujer en la formación del inconsciente patriarcal es doble; en primer lugar,

simboliza la amenaza de castración por medio de su ausencia real del pene y en segundo lugar, eleva a su hijo a lo simbólico” ([Mulvey, 1988, p. 2](#)).

Estos arquetipos reflejan no solo mitos antiguos sobre la feminidad, sino también construcciones sociales de la época en que se produjeron. Con el tiempo, el cine ha comenzado a deconstruir estos roles, cuestionando los valores que los sustentan, en una evolución que es evidente en películas contemporáneas que presentan personajes femeninos más complejos y diversos.

Desde esta perspectiva, el enfoque estructuralista de Lévi-Strauss ofrece a los estudiantes una metodología para analizar el cine como un sistema de símbolos y significados que va más allá de la trama superficial. Al examinar la estructura de una película, los estudiantes pueden descomponer sus elementos narrativos en pares opuestos (héroe/villano, luz/oscuridad) y reflexionar cómo construyen significados culturales.

Lévi-Strauss también destacó, que los mitos no solo reproducen los valores de una sociedad, sino que, en ocasiones, ofrecen una forma de cuestionarlos. De manera similar, el cine puede funcionar como un medio de crítica cultural, utilizando estructuras narrativas para desafiar o subvertir valores dominantes. En *Matrix* de Lana y Lilli Wachowski (1999), se emplea una narrativa heroica tradicional para explorar y desafiar ideas sobre la realidad, la tecnología y la libertad individual e invita al espectador a cuestionar la naturaleza misma. Esto permite a los estudiantes explorar el cine no solo como un reflejo, sino que también desafía construcciones culturales para la reflexión crítica y la transformación social.

De Saussure (1945), cuando aplica la teoría del signo lingüístico al cine, interpreta símbolos y metáforas visuales, ya que las películas están llenas de símbolos complejos que enriquecen la narrativa y aportan múltiples capas de significados. El agua, por ejemplo, en una escena, puede actuar como signo de múltiples significados: puede representar vida, cambio y/o purificación dependiendo del contexto, ya que se comprenden signos como el funcionamiento similar al lenguaje, de esa forma, los estudiantes desarrollan una habilidad crítica para analizar elementos simbólicos que comunican ideas y emociones complejas.

El cine también utiliza el concepto saussureano del signo para construir su narrativa, ya que cada elemento visual y auditivo funciona dentro de un sistema de significantes y significados. A través de esta teoría, los estudiantes pueden emplear estos signos para construir una narrativa coherente y transmitir ideas. Como sugiere [Umberto Eco \(2011\)](#), la narrativa cinematográfica puede considerarse "un lenguaje", en el que los signos y códigos visuales se organizan para producir significados específicos, afirma que, la limitación se considera una articulación de códigos cinematográficos, “solo al margen de las investigaciones estilísticas de la retórica fílmica o una decodificación de la sintagmática mayor del filme” ([Eco, 2011, p. 214](#)).

Otro teórico estructuralista es [Roland Barthes \(1999b\)](#), en su obra *Mitologías*, exploró cómo los sistemas de signos que encontramos en la cultura incluidos los medios de comunicación y el cine no solo informan, sino que también refuerzan ideologías y valores dominantes. A través de la teoría de los mitos y la semiótica, Barthes argumenta que los elementos de la cultura popular, como las imágenes y las narrativas cinematográficas funcionan como sistemas de signos que "naturalizan" ciertas ideologías, haciéndolas parecer universales o inevitables.

Como se ha dicho, el cine se presenta como un medio fértil para el análisis estructuralista, ofrece un espacio en el que las narrativas, los códigos y las estructuras culturales pueden ser

examinados y decodificados. Teóricos como Christian Metz y Pierre Bourdieu han contribuido significativamente a la comprensión de los sistemas de signos y estructuras de poder que se reflejan en el cine, esto permite una lectura crítica de las desigualdades sociales y de los procesos simbólicos que configuran las representaciones culturales. Metz, en particular, desglosa el cine como un lenguaje estructurado igual que en la lingüística que teoriza De Saussure, pues revelan convenciones y patrones de significados en su combinación de elementos visuales y narrativos. Bourdieu por su parte, aporta una perspectiva sociológica que conecta los gustos y las prácticas culturales con las estructuras de clase, subrayando cómo el cine puede reforzar y cuestionar las jerarquías sociales.

La relevancia de este enfoque se amplía con los aportes de [Fredric Jameson \(2016\)](#), quien destaca la fragmentación de las teorías en la era posmoderna y la convierte en una herramienta crítica para reinterpretar el cine y otros medios culturales. En este marco, Roland Barthes resulta fundamental, ya que ofrece una perspectiva para entender mitos que establecen ideologías, e invita a un análisis crítico que visualiza mensajes implícitos.

Pensamiento crítico: entender y cuestionar desde la pantalla

Dentro del ámbito educativo, los enfoques presentados permiten a los estudiantes analizar y descomponer el cine no solo como entretenimiento, sino como una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico, descifrando los elementos visuales y narrativos en su contexto cultural y social. Esta perspectiva estructuralista y crítica no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para interpretar y cuestionar las narrativas y realidades sociales que el cine refleja, cumpliendo así una función esencial en la educación contemporánea.

Uno de los primeros filósofos en contribuir al pensamiento crítico fue Sócrates, quien postuló el mundo a través de la razón y la argumentación, promovió el diálogo y la interrogación como herramientas para cuestionar las creencias y llegar a una comprensión más profunda, "para Sócrates la filosofía no era un conjunto de doctrinas sino un método de cuestionamiento que conducía al autoconocimiento y al examen de la vida" ([Pierre, 1901. P. 23](#)).

Su debate socrático, es un método de dialéctica o demostración lógica para la indagación o búsqueda de nuevas ideas, conceptos o prismas subyacentes en la información, consistía en hacer preguntas y examinar respuestas, sienta las bases del pensamiento crítico al fomentar la autoevaluación y la autorreflexión. Sócrates no dejó escritos propios, por lo que sus enseñanzas y filosofía se conocen principalmente a través de los escritos de sus discípulos, especialmente de Platón, "el método socrático es una forma de diálogo argumentativo cooperativo que estimula el pensamiento crítico al hacer preguntas y cuestionar suposiciones, lo que conduce a un autoexamen y una comprensión más profunda" ([Vlastos, 1994, p. 15](#)).

Durante la Edad Media, el pensamiento crítico se mantuvo vivo en gran medida a través de la filosofía y la teología. Figuras como Santo Tomás de Aquino promovieron la razón y la lógica como medios para comprender la fe y la religión. Aquino integró el pensamiento aristotélico entre la fe y la razón y estableció un enfoque crítico en su relación, "Dado que la fe y la razón nunca pueden entrar en conflicto, la razón no puede ser racional si se opone a la fe" ([Wright, n.d.](#))

Para respaldar este análisis sobre Santo Tomás de Aquino y su integración de la razón y la fe, se encuentra John F. Wippel, quien aborda cómo Aquino utilizó el pensamiento aristotélico

para explorar y esclarecer la relación entre fe y razón, fundamentando su crítica en la lógica y el razonamiento, "Tomás de Aquino empleó la filosofía aristotélica como un medio para demostrar que la razón y la fe no están en conflicto sino que se complementan, permitiendo que el intelecto alcance ciertas verdades mientras que la fe conduce a un conocimiento divino superior" ([Wippel, 2000, p. 381](#)).

Sin embargo, la Edad Media también experimentó momentos de estancamiento intelectual con la autoridad religiosa, a menudo prevaleciendo sobre la libre investigación. A pesar de esto, el pensamiento crítico se mantuvo presente en la filosofía y la teología, para sentar las bases de futuros desarrollos.

El Renacimiento se caracterizó por un resurgimiento del interés en la filosofía, las artes y las ciencias. El humanismo, que abogaba por la educación integral y el desarrollo de habilidades críticas, comenzó a influir en la formación académica, "los humanistas del Renacimiento buscaron revivir el aprendizaje clásico y desarrollar un plan de estudios que enfatizara el pensamiento crítico, fomentando el crecimiento intelectual y la exploración de todos los campos del conocimiento" ([Kristeller, 1979, s/p](#)).

Conforme avanzó el tiempo y con la invención de la imprenta, se facilitó la difusión de conocimientos y se contribuyó al surgimiento de una cultura intelectual más amplia, que fomentó el pensamiento crítico y la diversidad de ideas. La Edad Moderna presenció una revolución en el pensamiento crítico con la aparición del racionalismo y el empirismo con René Descartes como filósofo racionalista, "marcó un cambio decisivo en el pensamiento moderno, con la razón como el medio principal para desafiar y comprender el mundo, mientras que la imprenta permitió la rápida difusión de estas ideas revolucionarias" ([Kenny, 1968, p. 64](#)).

A lo largo de la historia, el pensamiento crítico ha experimentado transformaciones significativas, particularmente desde la Revolución Científica y el Renacimiento. Estos períodos fueron clave debido al resurgimiento de las humanidades y las ciencias, que marcaron el inicio de una era caracterizada por la reflexión y la interrogación sistemática. Asimismo, la invención de la imprenta desempeñó un papel crucial al facilitar la difusión masiva de ideas y fomentar una cultura intelectual más inclusiva, que amplió el alcance del pensamiento crítico más allá de los límites académicos ([Brookfield, 2011, p. 34](#)).

La Edad Moderna, marcada por el auge del racionalismo de René Descartes, estableció la razón como la herramienta fundamental para cuestionar la realidad y cimentó las bases del pensamiento crítico contemporáneo. Este legado intelectual se ha mantenido vigente en las universidades actuales, donde las humanidades y las ciencias sociales continúan desempeñando un papel central en la formación de pensadores críticos capaces de analizar y reflexionar sobre el mundo que los rodea ([Lipman, 2003, p. 56](#)).

En conjunto, el pensamiento crítico no es solo una habilidad intelectual, sino una herramienta esencial para la construcción de una sociedad informada y consciente, capaz de cuestionar las normas, ideologías y estructuras establecidas. A medida que la educación avanza, es crucial que sigamos fomentando estas prácticas filosóficas y académicas que promueven una reflexión profunda y un análisis riguroso, que son esenciales para la evolución del pensamiento crítico en el siglo XXI.

Cine y socio-estructuralismo en la educación

El cine como herramienta en el ámbito educativo puede ser poderoso, especialmente cuando se integra desde la visión de la pedagogía crítica. Esta aproximación, influenciada por las ideas iniciales de Paulo Freire, propone utilizar el cine como un medio de transmisión de conocimientos y un espacio para reflexionar sobre las dinámicas sociales y estructuras de poder.

De ahí que, el estructuralismo como corriente de pensamiento, ha tenido un impacto significativo en las ciencias sociales, ya que convergen en la idea de que esas estructuras subyacentes configuran en la cultura, el lenguaje y la subjetividad, además de subrayar la importancia de las dimensiones no económicas como el género, la raza, la sexualidad y la cultura en la configuración de las estructuras sociales y en las dimensiones simbólicas, ideológicas y discursivas.

Esta perspectiva multidimensional permite a las investigaciones socio-estructuralistas captar la complejidad de las desigualdades sociales y sus interseccionalidades, además, introducir el cine y el pensamiento crítico desde diferentes campos y profesiones de estudio se acerca a la educación desde la perspectiva sociocultural como estructura formativa, en donde los mismos filmes y sus directores -en un momento determinado-, sirven como referentes teóricos, ya que su visión se plasma en la pantalla.

En la obra, *Educación en cine: memoria y patrimonio*, de Clarembeaux (2010), sugiere que la educación cinematográfica en la era digital debe centrarse en tres aspectos complementarios: ver, analizar y hacer películas con jóvenes, con el concepto de análisis creativo como elemento cohesivo. Argumenta que el cine es un arte de la memoria, tanto colectivo como individual, y propone la convergencia de la pedagogía de la educación cinematográfica con la preservación del patrimonio cultural y la memoria.

Noriega (2002), en su libro, *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, realiza un análisis del discurso cinematográfico y fotográfico, en el que combina el estudio de imágenes en movimiento y estáticas con la interpretación de su significado cultural, social y político. Discute las contribuciones de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Ignacio Martín Baró a la comprensión del lenguaje, la conciencia, el pensamiento, el afecto y la actividad humana en el contexto de una alfabetización crítica y de desarrollo proximal:

Vygotsky enfatizó la interacción entre conceptos espontáneos y científicos en los procesos de lectura y escritura, destacando el papel del lenguaje y el pensamiento en relación con los motivos, deseos e intenciones. El concepto de zona de desarrollo proximal, desarrollado por Vygotsky, va más allá de la relación personal entre maestro y alumno y toma en cuenta las condiciones particulares de vida y desarrollo (Noriega, 2002, p. 79).

En la misma línea, esta Monteagudo (1988), con su obra, *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas e influencia*, que destina su implicación en acontecimientos del siglo XX y contribuye a su denominada “pedagogía activa”. Esto permite a los estudiantes aprender de manera activa y participativa, además de ofrecer ideas sobre el declive del escolasticismo y la necesidad de un nuevo enfoque de la educación, para estar involucrados en la toma de decisiones sobre lo que estudian y cómo lo estudian, “al no ser músico, ni cantante, al estar demasiado fatigado para interpretar sainetes, Freinet opta por una distracción muy descansada: el cine” (Monteagudo, 1988, p. 26).

Y aunque Freinet no se centró específicamente en el cine, sus principios educativos tienen una relación significativa con la educación mediática, es decir, un enfoque pedagógico que utiliza los medios de comunicación como herramientas para el aprendizaje activo y crítico. Este enfoque busca que los estudiantes no solo consuman medios, sino que también los analicen y produzcan habilidades críticas y creativas.

El cine, al ser un medio de representación cultural, puede ser utilizado para cuestionar estereotipos, ideologías y estructuras de poder que perpetúan la desigualdad. Según [Freire \(2000\)](#), la educación debe ser un proceso liberador donde los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje, capaces de interpretar críticamente su realidad (p. 79). En este sentido, el cine no solo informa, sino que también abre espacios para el diálogo, la reflexión y la acción transformadora.

Por ejemplo, en un análisis de películas como: *Haz lo correcto* (Do the Right Thing) de Spike Lee o *La sociedad de los poetas muertos* de Peter Weir, los estudiantes identifican las tensiones entre conformidad y resistencia, entre opresión y libertad, y las relacionan con su contexto sociocultural. Estas discusiones no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también desarrollan habilidades críticas que son esenciales en la vida cotidiana.

[Lauro Zavala \(2001\)](#), teórico mexicano reconocido por sus contribuciones al estudio del cine, la minificción, la narrativa contemporánea y los procesos de interpretación cultural, en su estudio: *Elementos del discurso cinematográfico*, aborda temas relacionados con el análisis cinematográfico, que incluye el suspenso narrativo, estrategias metaficcionales, intertextualidad, el futuro de la investigación cinematográfica y la relación entre cine y la literatura.

En su trabajo metodológico, combina el análisis teórico y el examen crítico para explorar diversos aspectos de la cinematografía y la estética. Emplea un enfoque comparativo mediante el análisis de la relación entre el cine y la literatura. Utiliza un enfoque multidisciplinario, basado en teorías y conceptos de campos como la estética y la ficción posmoderna, para analizar e interpretar narrativas cinematográficas. Incorpora una perspectiva histórica al discutir la evolución del análisis cinematográfico, ofreciendo evaluaciones sobre la investigación de campo.

Zavala concibe el cine como un texto complejo que se construye a partir de múltiples lenguajes simultáneos: imagen, sonido, montaje, narrativa y contexto sociocultural. Sostiene que una película no solo debe analizarse como obra estética, sino como discurso cultural que expresa valores, ideologías, tensiones simbólicas y representaciones sociales. Afirma, que el sentido del cine no se encuentra únicamente en la película, sino en la relación dialógica entre la obra y el espectador, porque promueve la idea de un espectador activo, que interroga, interpreta, compara e incluso reconstruye la película a partir de su experiencia, conocimiento y contexto. Este enfoque coincide con las pedagogías críticas y con modelos educacionales centrados en la participación y la lectura crítica de medios.

En su análisis de la intertextualidad, es decir, la forma en que una película dialoga con otros textos (literarios, visuales, históricos, culturales), propone que toda obra audiovisual es parte de una red de significados y referencias, explícitas o implícitas, que amplían su sentido y su potencial interpretativo. Los modelos didácticos y metodológicos para enseñar a analizar cine desde una perspectiva accesible pero rigurosa, lo lleva a articular tres niveles: Descripción (qué se ve y se oye), interpretación (qué significa y cómo se relaciona con otros textos) y contextualización (qué importa en términos culturales, ideológicos o históricos).

Estas metodologías se alinean con procesos participativos, reflexivos y comparativos muy útiles para la formación de estudiantes universitarios. Zavala explora la importancia de la ironía, el humor y la autorreferencia en el cine posmoderno. Estos recursos funcionan como estrategias críticas que permiten al espectador cuestionar la realidad, el lenguaje fílmico y los discursos dominantes.

Las referencias teóricas de su obra son en la estética del neobarroco, caracterizada por asimetrías, monstruosidades, laberintos, fractales, carnavalización y juego. Toca teorías sociológicas desde el análisis de la revelación y contextualización de los mercados educativos a los que pertenece el espectador y usa la retórica en sus análisis cinematográficos. Explora su presencia en el universo del cine y su conexión con la estética posmoderna a partir de las investigaciones de autores como Omar Calabrese y Severo Sarduy.

Sin embargo, el cine como pedagogía -a pesar de sus múltiples beneficios-, enfrenta ciertos desafíos. Uno de ellos es la falta de formación docente en el análisis crítico de películas y la integración del cine en el currículo, “la educación crítica requiere que los educadores sean tanto facilitadores del aprendizaje como críticos culturales, capaces de guiar a los estudiantes en el análisis de las representaciones mediáticas” ([Hooks, 1996, p. 102](#)).

En pocas palabras, el cine es un arte y, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar gestos y señales olvidados, descubrir rostros de antaño y un entorno que fue nuestro o el de nuestros padres y antepasados. Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan ([Clarembaux, 2010, p. 26](#)), es decir, no nacimos con cine, sino que aprendemos del cine, por lo que interrogamos: ¿Cómo llevamos este bagaje teórico a una práctica pedagógica específica para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto universitario? ¿Cómo profundizamos la alfabetización visual como herramienta e identificamos estructuras de opresión para desafiar representaciones hegemónicas?

El cine como dispositivo estructural y crítico en la formación del pensamiento crítico universitario

De Saussure, Lévi-Strauss y Barthes, -como ya se ha mostrado- aportan herramientas para comprender los sistemas de significado que subyacen a las imágenes en movimiento. Por otra parte, las pedagogías críticas de Paulo Freire y Henry Giroux permiten convertir esa comprensión en un proceso formativo emancipador. Una articulación teórico-metodológica que integra ambos enfoques para fundamentar el uso del cine como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, es fundamental, ya que articula lenguajes, ideologías y formas de percepción, se potencia desde estos marcos teóricos que permiten no solo la lectura formal de sus estructuras, sino también la problematización crítica de sus contenidos.

Como afirma [De Saussure \(1945\)](#), “en la lengua solo hay diferencias sin términos positivos” (p. 164), lo que implica que la significación depende de oposiciones internas. En el aula universitaria, este enfoque permite que los estudiantes desarticulen la ilusión de transparencia del lenguaje fílmico. Analizar una escena desde De Saussure implica preguntar: ¿Qué oposiciones estructuran lo que veo? ¿Cómo se articulan el sonido, la luz y el montaje como signos interdependientes? Esta lectura desnaturaliza la percepción y abre la puerta a una comprensión más crítica del texto fílmico.

Un ejemplo, lo podemos ver en la película, *La llegada* del director Denis Villeneuve, (2016), donde se observa la oposición entre lenguaje lineal y lenguaje circular, esto se expresa semióticamente, porque hay dos concepciones del tiempo y del mundo. Esta diferencia estructural es el motor ideológico y emocional del filme. Se pueden realizar actividades con esta película para “descomponer” una escena en signos, oposiciones y relaciones diferenciales. ¿Qué elementos significan por oposición? ¿Cómo interactúan los signos visuales y sonoros? ¿Qué estructura semántica sostiene la escena?

Por otra parte, con Lévi-Strauss el planteamiento es que los mitos son formas de pensamiento que organizan oposiciones fundamentales de la experiencia humana (p. 45). En el cine contemporáneo, estas oposiciones se reactivan como estructuras profundas que configuran personajes, tramas y conflictos. La narrativa fílmica funciona como un “mito moderno” que reitera oposiciones como héroe/antihéroe, orden/caos, civilización/barbarie, o centro/periferia. Analizar películas desde Lévi-Strauss permite que los estudiantes comprendan que la narrativa no es natural, sino es un marco simbólico que organiza valores sociales. Como señala el autor, los mitos no se explican por su argumento, sino por “las relaciones que establecen entre sus elementos” ([Lévi-Strauss, 1972, p. 52](#)).

Estas narrativas las podemos observar en muchos filmes, por ejemplo, en *Black Panther* del director Ryan Coogler, (2018), la oposición Wakanda/colonialismo articula un mito contemporáneo sobre la identidad, la memoria y la soberanía cultural africana. Otra película puede ser *Avatar* de James Cameron (2009), donde el conflicto principal es la guerra entre los humanos (la RDA) y el pueblo *Na'vi* de Pandora por el control de un valioso mineral llamado *unobtanium*. La compañía humana busca explotar este mineral, que se encuentra principalmente debajo del árbol sagrado de los *Na'vi*, mientras que el pueblo nativo lucha para proteger su hogar y su forma de vida. Reconocer estas estructuras ayuda al estudiante a identificar cómo el cine construye discursos políticos por medio de formas míticas.

La actividad que se puede realizar para el análisis de oposiciones profundas y estructuras narrativas recurrentes pueden ser las siguientes preguntas: ¿Qué oposiciones binarias organizan el conflicto? ¿Qué mito contemporáneo puede sostener la narrativa? ¿Cómo se representa la relación entre orden y caos, héroe y amenaza?

Por su parte, [Barthes \(1999\)](#), señala que la cultura moderna produce “mitologías” que convierten lo histórico y lo político en sentido común. En el cine, esta operación es constante: narrativas románticas, modelos de masculinidad, estructuras de clase, o representaciones del Estado se presentan como naturales, inevitables o universales. Para [Barthes \(1999\)](#), el mito opera como un “sistema semiótico de segundo orden” que transforma los signos culturales en mensajes ideológicos disfrazados de neutralidad (p. 93). La lectura *barthesiana* en el aula permite que los estudiantes identifiquen los discursos invisibles del filme. ¿Qué valores se legitiman? ¿Qué relaciones de poder se ocultan? ¿Qué desigualdades se naturalizan? El cine, desde esta perspectiva, se convierte en un texto político.

Un ejemplo puede ser en el filme: *La La Land* de Damien Chazelle (2016), donde se observa el mito del “éxito individual” que aparece como una narrativa meritocrática que oculta las condiciones estructurales que permiten o impiden la movilidad social. El filme naturaliza la idea de que el sacrificio individual es la clave del éxito, despolitizando las condiciones materiales del trabajo artístico.

Una más puede ser *Ojos bien cerrados* de Stanley Kubrick (1999), dónde se muestran las sociedades secretas y las dinámicas de poder ocultas de la élite social norteamericana que el protagonista descubre a través de una serie de eventos con prejuicios e incomodidad visual. El título puede simbolizar la dualidad de la realidad y la fantasía, y cómo a menudo cerramos los ojos a la verdad para no confrontarla y no reconocer algo que es evidente. ¿Qué se presenta como normal, natural o inevitable? ¿Hay relaciones de poder que se ocultan? ¿Cómo el filme legitima o cuestiona los valores sociales?

Estas prácticas de análisis profundo las podemos atraer con Paulo Freire, aplicando el análisis del lenguaje cinematográfico de Lauro Zavala por ejemplo, que no puede desvincularse de las realidades sociales, económicas y políticas que el filme representa o encubre. Para Freire, la educación debe permitir “nombrar la opresión para transformarla” (p. 72), lo que implica que los estudiantes pueden relacionar estructuras fílmicas con las estructuras sociales. La práctica pedagógica *freireana* convierte el aula en un espacio de diálogo, donde el filme funciona como generador de problematización. El objetivo no es interpretar la película “correctamente”, sino activar una lectura crítica del mundo que motive la acción transformadora, es decir, un diálogo generador sobre las implicaciones sociales, ¿Hay lecturas que puedan abordar la película? ¿Qué opresiones se hacen visibles o invisibles? ¿Cómo se relaciona la película con las realidades del estudiante?

En este sentido, Henry Giroux extiende la propuesta de Freire a la cultura popular, para él, este tipo de herramientas pedagógicas son tecnologías de aprendizaje público que moldean deseos, temores, identidades y percepciones políticas. Por lo tanto, el cine debe ser analizado como un sitio de disputa ideológica. La tarea pedagógica consiste en formar estudiantes-espectadores-ciudadanos, capaces de reconocer las lógicas de poder inscritas en la cultura mediática, es decir, una educación que promueva la producción de contra narrativas, donde los estudiantes no solo analicen filmes, sino que produzcan lecturas, guiones alternativos y propuestas audiovisuales que cuestionen los discursos dominantes, y convertir al estudiante, en un agente crítico capaz de disputar la construcción simbólica de la realidad.

Reflexiones finales

En definitiva, el cine es un recurso didáctico y llamativo, que despierta y enriquece las competencias y habilidades de discernimiento, análisis y reflexión de situaciones humanas. Se apoya en el diálogo, para generar procesos comunicativos que ponen al espectador en el otro lado, es decir, ya no en una actitud pasiva, sino con un posicionamiento activo, crítico y responsable como miembro de un grupo social (familia, escuela, amigos, barrio, colonia). El recurso cinematográfico, por ser un poderoso medio informativo por el cual se accede a conocimientos culturales, históricos, científicos entre otros, estimula el desarrollo de competencias básicas que fortalecen los conocimientos en las ciencias sociales, y genera responsabilidades y capacidades para la participación ([Cepeda, 2017, p. 125](#)).

Acreditado a esto, la teoría del capital cultural de Bourdieu, y los campos sociales, proporciona una lente invaluable para examinar la apreciación cinematográfica en el contexto educativo. Al aplicar sus ideas, los estudiantes pueden analizar cómo las preferencias, la interpretación y la valoración de las películas están influenciadas por su capital cultural y su posición dentro de los campos sociales. "El cine es un producto cultural complejo que permite acceder a los valores, mitos y símbolos que definen una sociedad en un momento dado" ([Bourdieu, 1986, p. 16](#)).

Así, en la pedagogía del oprimido, propuesta de Paulo Freire, se encuentra un terreno fértil en la cinematografía como herramienta para la concientización y transformación de los estudiantes, que explora cómo el cine puede ser un vehículo para la problematización de la realidad, la generación de diálogo crítico y la movilización para el cambio social, "romper la barrera entre el mundo y la escuela, entre la cultura y la naturaleza" (Freire, 2017, p. 62).

Conclusiones

En conclusión, a través del estudio de disciplinas como la filosofía, la historia y las ciencias sociales, los estudiantes son desafiados a investigar, debatir y reflexionar, para desarrollar habilidades que les permitan cuestionar, analizar y entender los fenómenos complejos del mundo contemporáneo. Por otra parte, la práctica de la alfabetización visual permite a los estudiantes decodificar narrativas sociales, identificar estructuras de opresión y desafía representaciones hegemónicas. Al utilizar el cine como una herramienta para la reflexión crítica y la acción transformadora, los estudiantes pueden cultivar su capacidad para analizar y cuestionar los sistemas de poder, promoviendo así una participación más activa y una visión crítica en su entorno educativo y más allá.

En este punto afirmamos que las teorías y metodologías empleadas por los anteriores autores, dan pauta a que se reúna, compile y utilicen formas y medios estéticos que pueden dirigirse a los ámbitos sociales, psicológicos, lingüísticos. Por lo que a la pregunta: ¿Será posible resignificar o reconstruir en el aula el pensamiento crítico a través del cine? Lo aseveramos, porque al desentrañar la intersección entre la teoría y la práctica audiovisual, se busca que los estudiantes cuestionen, analicen y transformen su entorno a través de un enfoque crítico y es mediante la cinematografía, que se establece ese vínculo sin dejar de lado los temas mediáticos que hoy en día nos agobian, y más aún, con esa inmediatez de información que consumen los jóvenes.

Se propone que el potencial del cine como recurso educativo se alinee desde una perspectiva estructuralista con De Saussure, Lévi-Strauss y Barthes y los principios de Paulo Freire y Henry Giroux, quienes destacan la importancia de una educación transformadora para fomentar el diálogo y la participación de los estudiantes en discusiones grupales sobre algunos temas sociales. Lo anterior, desarrollará la capacidad de los estudiantes para relacionar problemáticas en las películas con el contexto local y global. Promoverá habilidades de análisis audiovisual y reflexión crítica y desarrollará habilidades analíticas para aprender a interpretar y actuar sobre su realidad.

Por último, hay que señalar que otro reto importante, es la selección adecuada de los filmes, ya que no todas las películas son apropiadas para cumplir objetivos pedagógicos. Es necesario que los docentes evalúen cuidadosamente el contenido y las implicaciones éticas de los filmes que se eligen, asegurándose de que fomenten un aprendizaje significativo y respeten la diversidad cultural de los estudiantes.

Referencias

- Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo xxi.
- Bourdieu, P. (1986). Pierre Bourdieu 1986 - The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*.

- Bourdieu, P. (2018). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. In *Inequality: Classic Readings in Race, Class, and Gender*. <https://doi.org/10.4324/9781315680347-10>
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Cepeda, S. L. M. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *Educación y Ciencia*, 20, 1–14.
- Clarembaux, M. (2010). Educación en cine: Memoria y patrimonio. *Comunicar*, 17(35), 25–32. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Eco, U. (2011). *La estructura ausente*. DEBOLS! LLO.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.
- Hooks, B. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
- Jameson, F. (2016). Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. In *Postmodernism* (pp. 62–92). Routledge.
- Kenny, A. (1968). *Descartes a Study of His Philosophy*.
- Kristeller, P. O. (1979). *Renaissance thought and its sources*. Columbia University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1972). El estudio estructural del mito. *Leach, E.(Comp.). Estructuralismo, Mito y Totemismo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- Mariño, E. P. (2009). El cine: análisis y estética. *Ministerio de Cultura–República de Colombia*. Recuperado Desde: <https://Mincultura.Gov.Co/Areas/Cinematografia/Publicaciones/Documents/El%20Cine,%20An%C3%A1lisis%20y%20Est%C3%A9tica.Pdf>
- Metz, C. (1977). *Psicoanálisis y cine; el significante imaginario*. Gustavo Gili.
- Monteagudo, J. G. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia* (Vol. 12). Ministerio de Educación.
- Mulvey, L. (1988). *Placer visual y cine narrativo*. Episteme Valencia.
- Noriega, J. L. S. (2002). *Historia del cine*. Alianza.
- Pierre, H. (1901). *Philosophy as a Way of Life*. CNPeReading.
- Stam, R. (2014). *Teoría y práctica de la adaptación*. Universidad Nacional Autónoma de México México DF.
- Vlastos, G. (1994). *Socratic Studies*. Cambridge University Press.
- Wippel, J. F. (2000). *The metaphysical thought of Thomas Aquinas: From finite being to uncreated being* (Vol. 1). CUA Press.

Wright, D. (n.d.). *FAITH AND REASON IN*. Retrieved November 18, 2025, from https://www-scribd-com.translate.goog/document/174142650/faithAndReasonInStThomasAccordingToTheChristianPhilosophyOfEtienneGilsonrevised9-11?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge#:~:text=Thomas%20Aquinas%20believed%20that%20Aquinas%20achieved%20a%20synthesis%20of%20faith%20and,without%20one%20compromising%20the%20other.

Zavala, L. (2001). *Elementos del discurso cinematográfico* (Universidad Autónoma Metropolitana, Ed.; Primera edición). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
https://drive.google.com/file/d/1OW3pi1of8yggVGStAd2IchIMRgOTxt_e/view

Catálogo de películas por orden cronológico

Matrix. (Lana y Lilli Wachowski, EEUU. 1999)

Haz lo correcto. (Spike Lee, EEUU. 1989)

La sociedad de los poetas muertos. (Peter Weir, EEUU. 1989)

La llegada. (Denis Villeneuve, EEUU. 2016)

Black Panther. (Ryan Coogler, EEUU. 2018)

Avatar. (James Cameron. EEUU. 2009)

La La Land. (Damien Chazelle, EEUU. 2016)

Ojos bien cerrados. (Stanley Kubrick, EEUU. 1999)