

## EL USO DEL CINE EN PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Antenor Rita Gomes

Doctor en educación. Profesor Titular de la Universidad del Estado da Bahia, Brasil.

dr.antenor@hotmail.com

Recibido: 1 de febrero de 2013

Aceptado: 28 de febrero de 2013

### Resumen

El cine cuenta en su haber con un sinúmero de posibilidades. Cada día son más los que la contemplan dentro de la actividades formativas. Pero éstas se están haciendo más habituales en la formación superior. Desde la Universidad Estatal de Bahía en Brasil una experiencia con el cine se ha llevado a cabo y en este artículo se refleja algunas de sus conclusiones y maneras de desarrollarse. Aprender a mirar, ser sensibles, dejar que la imaginación inunde la pantalla por todos sus lados y trascienda al alumnado no es fácil, pero posible. El cine enseña y junto al alumnado y el profesorado llega a educar.

**Palabras clave:** Educación, cine, propuestas didácticas, experiencias formativas.

### Abstract

The film presents countless opportunities to produce meanings, therefore, every day, the movies are most commonly used in formative activities. Actually, the use of movies has become too common at University. We report an experiment about the use of "Abril Despedaçado" in teacher training programs at the University of Bahia, Brazil. The paper reports some findings and ways to develop learning. It reflects on

learning and looking so sensitive and imaginative transpassing the explicit messages. The work reflects on the art of teaching and learning with movies.

**Key words:** Education, cinema, teacher training and learning experiences.

Los sentidos son realidades plurales y en movimientos. Forman parte de toda actividad cultural humana. Las producciones simbólicas son, por excelencia, lugares de representaciones y de prácticas de sentido. El cine es una de esas realidades culturales que se traduce en oportunidades de construcción de sentidos, desde el punto de vista de producción como de la recepción.

El audiovisual producido por el cine es de naturaleza híbrida y condensada. La relación de la imagen con lo verbal duplica la significación propiciadora de sentidos subrepticios que se encuentran suspensos en la estructura, sin que dependan de ella para existir. De la relación entre lo verbal y la imagen nace un intrínseco fenómeno que multiplica el diálogo; y ambas formas de lenguajes son afectadas. Un texto verbal que toma parte de un cuadro con una imagen no es lo mismo fuera de ello. La imagen asume una función indecible de explicitación y contextualización de lo verbal que difícilmente sería expresado con palabras. Lo inverso es muy semejante: una palabra puede situar la comprensión de una imagen y prestarle un sentido particular, inusitado. Todavía, la complejidad de la imagen, y su potencia discursiva, radicalmente abierta no comporta ningún juicio verbal como siendo único, con pena de reducir, artificialmente, las posibilidades de sentido o provocar sentidos sesgados. El sentido de las piezas audiovisuales nace, por tanto, de relaciones contextualizadas. Los sentidos son, por excelencia, abiertos y móviles. Posibilitan diversas incursiones en una misma pieza y se producen siempre en conexiones con diferentes puntos; por tanto, nacen de una relación en red, como en un rizoma.

El sentido es en primer lugar algo abierto, potencial, no evidente. Es el otro lado del aparente y situase entre la presencia y la ausencia. Los sentidos no son nunca acabados, porque el ser humano está siempre interpretando. Todo acto de comunicación, toda manifestación de lenguaje envuelve interpretación y todo diálogo es abierto. El sentido está siempre en proceso, en curso. Trabaja siempre con una especie de ausencia; con lo incompleto y con la abertura. La materia significativa tiene plasticidad y es plural, por eso, el sentido es del orden de lo simbólico. Es el abismo de la posibilidad de no-medición, por eso, es tan próximo de la diferencia. La actitud humana de producir sentido es asimismo, como marcas dejadas en la superficie espejada de la materia significativa y no agotan los sentidos; al contrario, son formas de cerramientos, pues colocan en silencio el incompleto y la ausencia. Para Derrida (1995) las cosas llegan a la existencia y pierden la existencia al recibieren nombres. Una vez que la ausencia es el alma de la pregunta y se pierde al decirse; *ella se sabe perdedora y perdida, y en esa medida permanece intacta e inaccesible. Acceder a ella es perderla; mostrarla es disimularla, confesarla es mentir* (Derrida, 1995: 59). Comprender es admitir la amplitud sinfín de la posibilidad de producir sentido mediante la materia significativa. La posibilidad del sentido que viene de la diferencia es universo, el sentido atribuido es apenas inscripción, riesgo, trazo. Es molécula.

Por otro lado, el sentido está siempre a la espera de ser dicho para poder existir. Procede presumiendo un fin: abrirse, transbordarse. Esa abertura es lo que libera la génesis (en el sentido de crear), la potencia, pero es también lo que arriesga cerrar el devenir al informarlo. Arriesgarse hace ocultar la fuerza debajo de la forma (Derrida, 1995). La actitud de atribuir sentido es condición de la interacción comunicativa (no hay como escapar de ese abismo). Comprender y aprisionar el sentido es perderlo ganando. En función del mismo, es lógico afirmar que lo sujeto se “parte” al produ-

cir sentido, porque lo que hacemos al dar sentido es significarnos. Al producir sentido damos dirección a una fuerza (y, consecuentemente, ella nos posiciona), pero no alteramos la fuerza.

Siendo de la orden de lo simbólico, el sentido no está preso a una estructura, a pesar de precisar de ella para ser dicha, Pensar la génesis, la fuerza del sentido sin un contexto no sería posible. El sentido surge de una coyuntura exuberante. Hay un contexto histórico y cultural. Hay relaciones mediadas en y por el contexto. El lenguaje es estructura y acontecimiento. Los procesos que envuelven la producción de sentido, tanto desde el punto de vista de la producción de lenguaje como del punto de vista de la recepción de los textos y discursos se dan en la forma de acontecimientos situados en estructuras sociocomunicativas por medio de mediaciones diversas, representaciones diversas y se materializan en los discursos/textos producidos en y para el acto comunicativo (Gomes, 2008).

Las piezas del cine, en función de las articulaciones que operan en el audiovisual y debido al carácter simbólico y representativo que tiene, es una oportunidad única de experimentarse las prácticas de producción de sentido en la perspectiva de los sentidos múltiples, a pesar de ser situados. Siendo el lenguaje y la consecuente producción de sentido indisociables de las relaciones de los individuos entre sí y esencial para el desenvolvimiento de los procesos mentales superiores, el trabajo pedagógico envolviendo el cine, se torna esencial en el desarrollo del ser humano y en la producción del conocimiento. Mediación y trabajo educativo son, entonces, las palabras de orden en la producción del conocimiento, a partir de los materiales culturales como los del cine, por ejemplo.

La mediación por medio de los signos es desarrollada en sistemas simbólicos en los cuales los signos se organizan en estructuras complejas y organizadas. Los procesos de *internalizaciones* (utilización de signos internos: el individuo no necesita más de los objetos del mundo real para representar) son eminentemente de la orden de

lo simbólico, del significado. El lenguaje es el sistema simbólico básico de representación de la realidad, a todo grupo humano. Partiendo de que existen sistemas simbólicos socialmente establecidos, entonces, es el grupo cultural en que el individuo se desenvuelve, el que irá ofrecer formas de percibir y organizar lo real. De ese modo, el lenguaje como instrumento psicológico y simbólico hace mediación entre el individuo y el mundo, como sistemas de representación de la realidad, y se constituye en una especie de *filtro* a través del cual el ser humano deberá ver el mundo y operar sobre ello (Oliveira, 1998).

Las prácticas discursivas de la mediación docente se constituyen como un sistema de representaciones sociales e ideológicas que operan directamente en el proceso de construcción de sentidos; digo esto, no en la perspectiva de una visión fatalista, que reproduce la cultura y la sociedad, pero en el sentido de reconocer la mediación simbólica docente como factor influyente en el proceso de producción de sentido. El trabajo docente es esencialmente un trabajo de mediación. Lo que hace el profesorado al dar clases es en realidad mediar, es interponerse entre el sujeto y el mundo. Esta acción es intencional, es planeada (por más que algunos no quieran) y proyecta un fin. Por esa razón, no se puede pretender mostrarla neutra, destituida de valores y de intereses. La práctica pedagógica del profesor trae subyacentes (cuando no explícitos) las estrategias del qué y cómo relacionarse con el mundo empírico, y los significados que les atribuye. La actividad docente es una actividad de producción de sentido mediada por un sistema de efectos discursivos e ideológicos. Ideológico no en el sentido de que algunos discursos no lo son. Esto no porque *lo ideológico puede revestir cualquier materia significativa* (Verón, 1981) y sí porque es orientado por un interés de grupo y lugar social. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje comportan representaciones y valores actualizados en relaciones con que esos valores y representaciones se interrelacionan, reforzando, completando y rechazando unos a los otros. Un movimiento

que oscila entre el conflicto y la estabilidad, entre la diferenciación y la estandarización. Son ante todo, relaciones interpersonales e interdiscursivas.

Discutir estas cuestiones -que tiene la idea de que el cine y la mediación docente son elementos basales de la producción de sentido y construcción de conocimiento- está inspirada a partir de experiencias vividas en mi trayectoria de educador con la película “Abril despedazado”/“Abril despedazado” en proyectos de formación de profesores en Jacobina, Bahia, Brasil.

La experiencia de formación con la película “Abril despedazado”: sentidos plurales y proposiciones prácticas.

La experiencia de formación con la película “Abril despedazado” (dirección de Walter Sales, 2001) descrita en ese texto, está enmarcada dentro de mi actuación como profesor de la Universidad del Estado de Bahia (UNEB), en el Campus de Jacobina con profesorado en formación de tres grupos distintos de área de actuación del Campus:

- Docentes de la Red Estadual de Enseñanza de la Regional de Educación 16-DIREC 16, en el año de 2006;
- Profesorado de la Red Municipal de Enseñanza de la Ciudad de Tapiramutá, en 2012 y,
- Becarios del Programa de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la Escuela Estatal Frei José de la Encarnación, en 2012.
- En cada uno de los grupos involucrados en el trabajo se organizó en tres fases:
- Ver la película y atribuir sentido a los símbolos lingüísticos discursivos y culturales.
- Identificar aspectos lingüísticos y culturales de la película articulado a los objetivos educativos;

- Proponer y ejecutar actividades didácticas de adquisición del conocimiento en diferentes dimensiones. Las acciones aquí expresadas son el resultado de las vivencias de los tres grupos de trabajos en los sus diferentes tiempos y espacios.

La película “Abril despedazado”, cuenta en su elenco con actores como: José Dumont, Rodrigo Santoro, Rita Assemany, Luiz Carlos Vasconcelos, Ravi Ramos Lacerda, Flavia Marco Antonio, Everaldo Pontes, Othon Bastos y Wagner Moura. Se trata de una obra libremente inspirada en el libro homónimo del escritor albanés Ismail Kadaré. Fue adaptado para el cine brasileño siendo como escenario el “Sertão” (desierto) del nordeste, situando la narrativa en 1910. La película fue construida en el alto “Sertão” de Bahia, presentando la rivalidad y la disputa de tierras entre dos familias locales cuyos miembros juraron venganza y trabaron duelos que se perpetuaron a lo largo de generaciones. Tonho, hijo del medio de la familia Breves, es impulsado por el padre a vengar la muerte de su hermano mayor, víctima de una lucha ancestral entre familias por el poder de la tierra. Angustiado por la perspectiva de la muerte eminente e instigado por Pacu, su hermano menor, Tonho empieza a cuestionar la lógica de la violencia y de esta tradición macabra. En medio de la confusión de ideas y sentimientos, llega un pequeño circo itinerante a la región, trayendo alguna esperanza y perspectiva de cambio para el drama familiar. Tonho conoce el amor al tener relación por Clara. Al final de la trama, aunque la tragedia y la muerte no sean evitadas, el hermano menor es asesinado en lugar de Tonho, y éste asume un nuevo destino para su vida, dejando atrás lo que restó de la familia (la madre desolada y un padre autoritario y vengativo) y refugiándose en el mar, donde guardaba los sueños del niño Pacu.

Al exhibir la película en aulas de los programas de formación de profesores, el procedimiento inicial adoptado ha sido el de identificar, en la perspectiva del alumnado y del profesorado, los símbolos

culturales más llamativos que evocan significaciones contextualizadas para el espectador. Entre los más destacados podemos citar:

- La *bolandeira* (molino artesanal de caña de azúcar) que gira a lo largo de toda película, al ritmo de lo que sucede;
- La misma escena en el inicio y en el final de la película como una clara señal de ciclo;
- Las escenas de persecución con mucho movimiento y poca nitidez representando la percepción de la realidad por parte de los involucrados en los crímenes;
- Los nombres de los lugares, de las personas y de las familias relacionados con la condición que representa (Riacho de la Almas -local de las muertes; Familia Breves y familia Ferreira- las familias en guerra; Ventura -local de paseo y aventura-; Clara -aquella que hace que Tonho conozca el amor y poder sobrevivir a la tradición-);
- La galería de fotos de los parientes muertos en las salas, difundiendo la historia de los antepasados muertos en conflictos de tierra;
- La camisa al viento, con mancha de sangre del crimen y aguardando que ésta amarillee como señal de la llegada del tiempo de la venganza;
- La faja negra usada por Tonho en su brazo como señal de tregua provisoria hasta la fecha marcada para la venganza de la familia Ferreira;
- El libro y la lectura como conexión para otros mundos posibles;
- La arte del circo apuntando para otra visión más libre de las tradiciones;
- El ser humano imitando animales en señal del mismo condicionamiento;
- La lluvia y la muerte de Pacu, cerrando un ciclo en señal de renacimiento;

- Pacu muerto, funcionando como semiente al hacer nacer, a partir de su muerte, una nueva vida para Tonho;
- El mar en oposición al “Sertão”, a la seca y a la muerte.

La percepción del conjunto de símbolos ya trae consigo una producción de sentidos significativos para el grupo. Si el trabajo de interacción con la obra se resume en identificar los símbolos y los sus significados ya teníamos, así, una comprensión profundada de la obra. Pero, como el objetivo del trabajo ha sido el de enfocar los sentidos de la escena moviente como posibilidad de engendrar otros sentidos y conocimientos, procuramos a lo largo del trabajo avanzar en dirección a las actividades pedagógicas con el cuidado de recordar que los sentidos y temas abordados son de naturaleza bastante particular, posibilitados por la plasticidad de la materia de análisis. Los sentidos del orden de lo simbólico, su producción, están bastante situados en los contextos, en los sujetos y su historicidad, por tanto, un sentido no es nunca absoluto, visto que no es literal. Entramos, así, en defensa del sentido como lo plural, lo inusitado, eminentemente *libidinal* e idiosincrático. José Saramago, poéticamente, hace referencia a ese proceso como si fuera algo distinto del significado. Y afirma que:

«Al contrario de lo que en general se cree, sentido y significado nunca fueron la misma cosa, el significado queda luego por ahí, es directo, literal, explícito, cerrado en sí mismo, unívoco, por así decir; al paso que el sentido no es capaz de permanecer quieto, agítase de sentidos segundos, terceros y cuartos, de direcciones irradiantes que se van dividiendo y subdividiendo en ramos y ramillos, hasta perdieren de vista. El sentido de cada palabra se parece con una estrella cuando se pone a proyectar mares vivas por el espacio exterior, vientos cósmicos, perturbaciones magnéticas, aflicciones» (Saramago Apud SPINK, 2000).

A tenor de esta creencia -que los sentidos recorren diversas direcciones, al mismo tiempo- podemos enumerar objetivos pe-

dagógicos que atienden a las diferentes áreas del conocimiento y desenvolver actividades como: investigación en la comunidad, lectura de textos teóricos sobre temas como violencia, propiedad de la tierra, religiosidad, tradiciones y otros. O bien, realizar exposiciones, trabajos escritos u orales.

De las actividades desarrolladas destacamos una por su adhesión y parte de los grupos participantes, debido al su carácter dinámico, creativo y democrático que permite al profesorado y alumnado elegir el tipo de trabajo que desea desenvolver en función de una mayor identificación con uno o más estilos de aprendizaje. La actividad se inicia con lecturas e investigaciones sobre: “Estilos de aprendizajes”. De las diferentes definiciones existentes sobre el tema, aunque no están completas, por razones didácticas adoptamos las que clasifican los estilos de aprendizajes en:

- Físicos, aprendices que aprenden mejor en movimiento;
- Intrapersonal, aquellos que aprenden mejor cuando están solos;
- Interpersonal, son los sujetos afectos a los liderazgos de grupos;
- Lingüístico o verbal, son los artesanos de las palabras;
- Matemático, aquellos que priorizan la razón lógica;
- Musical, los que poseen oído musical;
- Visual, gustan de colores y de armonizar ambientes.

Después de la investigación de estos estilos de aprendizaje, los participantes del grupos se autodenominan en función de sus estilos predominantes. Tomando esto como criterio para la organización de los grupos, pasamos a la formación de los equipos de trabajo mediante las siguientes propuestas:

Grupo 01 Estilo físico	Propuesta 01 – Cree una coreografía o presentación escénica para abertura de la película.
---------------------------	---

	<p><u>Propuesta 02</u> – Organice un espectáculo de circo que aparezca las nociones de nacer y morir, dormir y acordar, ir y regresar, etcétera.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Presente partes de la película utilizándose fantoches o cine de papel (hecho con cajas de papel).</p>
<p>Grupo 02 <u>Estilo intrapersonal</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Escriba un guión de la vida de Tonho después de la muerte de Pacu.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Haga una carta de Tonho para su padre explicando su punto de vista sobre los conflictos vividos por la familia durante la película.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Reproduzca este diálogo de Tonho.</p>
<p>Grupo 03 <u>Estilo interpersonal</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Realice una movilización en favor del perdón de Tonho por parte de la familia Ferreira.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Haga un discurso público y/o un sermón combatiendo la cultura de la violencia.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Organice un desfile de máscaras y disfraz en defensa de la Paz.</p>
<p>Grupo 04 <u>Estilo lingüístico</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Organice una campaña publicitaria para la película.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Realice un juzgado simulado (con abogado de defensa y de acusación) sobre el hecho de ser Tonho una víctima o un criminal;</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Represente teatralmente la idea central de la película.</p>
<p>Grupo 05 <u>Estilo matemático</u></p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Cree un juego de dominó con escenas de la película.</p> <p><u>Propuesta 02</u> – Cree una busca del tesoro con pistas/informaciones contenidas en la película.</p> <p><u>Propuesta 03</u> – Cree una carta enigmática con elementos de la película.</p>

<p>Grupo 06 Estilo musical</p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Haga una parodia a partir de la banda sonora de la película.  <u>Propuesta 02</u> – Usando diversos sonidos guturales, y vocales cree una melodía que refleje sentimiento/lirismo relacionado con el drama de Tonho y su familia.  <u>Propuesta 03</u> – Haga una composición de hap con el tema de la película.  <u>Propuesta 04</u> – Cree una historieta o historia de cordel a partir de la historia de la película.</p>
<p>Grupo 07 Estilo visual</p>	<p><u>Propuesta 01</u> – Cree un comic o viñetas donde se recoja el sentido de la película.  <u>Propuesta 02</u> – Pinte un cuadro o cartel publicitario de la película.  <u>Propuesta 03</u> – Utilizándose de formas geométricas, haga un cuadro que represente ideas de la película.</p>

El conjunto de esas actividades revela la calidad de sentidos que circundan al trabajo pedagógico con lo cinematográfico. A pesar de que algunas actividades fueron más aceptadas y repetidas, en todas las ocurrencias/participación de los trabajos, inclusive el ejercicio de escritura de la carta de Tonho para lo padre, todas las actividades han tenido resultados sorprendentes. Por ejemplo, la pintura de cuadros que fueron moldurados y decoran habitaciones de jóvenes y adolescentes; o bien la construcción de dominós que pasaron a incorporar los juguetes educativos del profesorado.

Otro factor relevante, en esa experiencia, que retrata pedagógicamente la potencialidad de los sentidos del texto cinematográfico como productor de sentido y de conocimiento, es el número de actividades didácticas desarrolladas a lo largo de todas las apar-

taciones de trabajo con la película. Del conjunto de las acciones desarrolladas con los 07 grupos de trabajo, arriba mencionados, fueron realizadas 52 actividades didácticas diferentes, que van desde diseñar una escena de la película, hasta hacer un mapa de la región, pasando por una lectura de texto, diseñar pesquisas de campo, visitar organizaciones no gubernamentales, fábricas y otros lugares.

Otra cuestión significativa ligada a esto sería el tiempo pedagógico utilizado para la realización de las actividades, o bien las relaciones de transversalidad y las relaciones con las diversas asignaturas que el trabajo con la película vincula. Un trabajo que ocupó 30 horas, estableciendo relaciones con asignaturas como: Lenguas, Artes, Historia, Geografía, Matemática, Ciencias de la Naturaleza, Antropología, Ética, Religión y Ciudadanía. Se trata, por tanto, de un trabajo global, con múltiples conexiones.

### Consideraciones finales

La percepción que incentivó ese trabajo (la que toma el cine como productor de sentidos movientes para las prácticas formativas) nos revela el potencial pedagógico de las producciones culturales simbólicas, híbridas y articuladas como es el caso del texto fílmico. En realidad, las actividades relatadas en este trabajo son apenas una pequeña muestra de lo que se puede hacer a partir de un texto tan complejo. Muchos aspectos no fueron abordados, y lo mismo aquellos trabajados no fueron desarrollados en todas sus dimensiones y profundidad. Esta característica de condensar una profusión de sentidos viene enraizada en la naturaleza de la materia significativa -que es lo audiovisual- poroso y conectivo. Las prácticas educativas cuando envuelven productos visuales como el cine -en el objetivo de crear sentido- ganan en dinamismo, en actualidad y en racionalidad. Pues se retira de un paradigma literal y pasa para una actitud de construcción, donde el aprendiz es el protagonista. Las

experiencias vividas a partir de “Abril despedazado” suscribieron estas certezas.

## Bibliografía

Derrida, J. (1995). *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva.

Gomes, A. R. (2008). *Linguagem Imagética e Educação*. Guarapari-ES: Editora Ex Libris.

Oliveira, M. K. (1998). *Vygotski: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.

Spink, M. J. (Org.) (2000). *Práticas discursivas e produção aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez.

Veron, E. (1980). *A Produção de Sentido. Fragmentos de uma sócio-semiótica*. São Paulo: Cultrix.