

El constructivismo y la experiencia cinematográfica

Sabugal Torres, Eduardo

2017

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/4033>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>



El constructivismo

y la experiencia cinematográfica

Eduardo Sabugal¹

¹ Eduardo Sabugal Torres (Puebla, 1977). Es escritor de cuento, ensayo y guion cinematográfico. Catedrático en la Universidad Iberoamericana de Puebla. Publicó dos libros de cuento: *Involuciones* (2010), Secretaría de Cultura del Estado de Puebla y *Liquidaciones* (2012, Fondo Editorial Tierra Adentro, así como un libro de poesía, *Sudario* (2017), Editorial Abismos. Ganador en 2014 del 13vo Concurso Nacional de Cortometraje del IMCINE. Es maestro en Lengua y Literatura Hispanoamericana. Productor y conductor de radio.



Fotografía: Buster Keaton en *Sherlock Holmes Jr.* Buster Keaton 1924

Resumen

Desde la perspectiva socioconstructivista se estudia en este opúsculo el fenómeno cinematográfico, analizando cómo este, en tanto experiencia comunitaria y lúdica, se puede transformar en un agente mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en un instrumento de transformación. El enfoque que aquí cobra interés es el que propone el constructivismo de orientación sociocultural, heredado de los planteamientos del teórico Vygotsky. El cine como instrumento pedagógico, modifica al sujeto que lo utiliza y también modifica la interacción de este con su entorno. Cobra especial interés aquí, desde el punto de vista cognitivo, La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendida como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial, en torno a la resolución de problemas.

Palabras clave: socio-constructivismo, constructivismo, cine, Vygotsky, enseñanza.

Un Cine Épico y Didáctico. La mayoría de las películas latinas posee apenas algunos rasgos de esta escuela Épico-Didáctica, pero las experiencias van todas en esta dirección. Didáctica es información. Y épica, revolución.

Glauber Rocha

Desde la perspectiva socioconstructivista, el cine se puede transformar en un agente mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando una manifestación cultural se convierte en un fenómeno masivo y de amplia cobertura social suele adquirir características de homologación y mecanización, propiciando desinformación, superficialidad en la forma de abordar diversas temáticas y pasividad acrítica ante situaciones en las que se supondría una aportación activa del sujeto; rasgos que son un estorbo no sólo para la difusión de la cultura, sino para la formación integral de sujetos socialmente participativos y no alienados.

El cine, desafortunadamente, ha sido considerado no sin motivos de peso, junto a otros medios de comunicación masiva, un agente nocivo para el cometido de la educación, sobre todo en niveles medio y superior. Desde el marco teórico que el constructivismo ha legado a las teorías de enseñanza-aprendizaje, creemos que se pueden arrojar algunas ideas que modifiquen esta situación y que permitan ver en el cine, no un estorbo o un instrumento más para la alienación, sino un agente de mediación para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Gracias a una de las vertientes del constructivismo, es posible hoy pensar sujetos activos en cualquier manifestación artística que implique o pueda implicar un proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, este trabajo está ligado con la teoría de la recepción o teoría de la asimilación, que apunta al papel primordial y activo que juega el espectador en la producción de sentido y en la construcción de conocimientos.

El enfoque que aquí cobra interés es el que propone el constructivismo de orientación sociocultural, también llamado socio-constructivismo o constructivismo social, y que es deuda de los planteamientos de Vygotsky. Esto es porque consideramos que la experiencia cinematográfica además de ser un fenómeno social y altamente regulador de sociabilidad también es una práctica que en nuestros días ha caído en una trivialidad y un egoísmo poco fértiles en cuestión de aprendizaje y de relación interpersonal.

El cine puede ser además de una fuente de conocimiento y aprendizaje, un medio para armonizar y cuestionar los principios que como sociedad nos hacen existir. La función social del cine ha devenido desgraciadamente en un espectáculo de masas donde los espectadores

son altamente pasivos. Aquí, espectáculo debe ser entendido como aquel “rito social consistente en una congregación humana orientada hacia un acontecimiento predominantemente visual” (Metz, 2002: 210). Rito social óptico que corre el riesgo de ser justificado sólo en sí mismo, en una gratuidad carente de metas o fines (como el propio desarrollo de los sujetos) y que además se concentre precisamente sólo en lo visual, dejando de lado los procesos mediante los cuales una experiencia cobra sentido en el sujeto.

Ya Edgar Morin (1972) hacía notar el inconveniente de asimilar únicamente el cine como un fenómeno espectacular, en *El cine o el hombre imaginario* apuntaba que la experiencia cinematográfica entendida sólo como espectáculo, implicaba que el cine no fuera *prácticamente* vivido; es decir, se evitaba y se mutilaba la consecuencia práctica de la participación, haciendo de los sujetos un público pasivo sin riesgos ni compromisos. Si tomamos en cuenta la “participación cinematográfica” de la que habla Morin, podemos constatar la importancia del uso de un planteamiento como el de Vygotsky que, si bien tiene ingredientes marxistas, no se reduce a una concepción epistemológica dogmática sino que, por el contrario, reivindica el papel del sujeto frente a los procesos de aprendizaje y enseñanza. El cine es un placer individual (no hay que olvidar que estamos solos en la butaca), pero tiene al mismo tiempo una importancia capital para las prácticas socioculturales, es decir, en tanto *praxis* (el cine construye imaginarios colectivos y puede modificarlos o incidir en ellos); esto quiere decir que constituye un fenómeno de repercusiones tanto en el plano personal como en el ámbito colectivo. Por eso la postura de Vygotsky es idónea para abordar la significación y la cognición en el cine, pues en sus teorías atribuye un papel igualmente importante a los factores individuales y los factores sociales.

¿Qué significa un enfoque vygotskyano?

Suelen incluirse en un solo panorama las ideas de Vygotsky, las de Luria y las de Leóntiev, así como las de sus colegas y discípulos. A pesar de constituir todos ellos una escuela soviética, tienen diferencias entre sí que aquí no es momento de explicar. Por el contrario, la intersección de sus pensamientos en puntos comunes es lo que interesa resaltar para identificar las características

generales de la teoría vygotskyana. Según Frawley (1999) estos autores coinciden en al menos cuatro puntos o ideas principales:

1. La meta de su trabajo: el desarrollo
2. Los procesos por los que se lleva a cabo el desarrollo: control, mediación e internalización
3. El contexto para el desarrollo: la actividad
4. Los correlatos neurológicos del desarrollo: las bases cerebrales del pensamiento superior.

La idea de desarrollo debe ser comprendida como un cambio continuo que permite un crecimiento progresivo tanto individual como social. Desde luego que hay un trasfondo marxista en la idea de cambio, pues éste se opera mediante el trabajo. Por ejemplo, en el caso de un film, el trabajo de un espectador sobre las imágenes que ha visto en una película no termina cuando logra configurar un determinado significado de ellas. Así pues, la base de la psicolingüística cultural es el desarrollo o, dicho más específicamente, el desarrollo del pensamiento superior o metaconciencia. Hay que entender el concepto de pensamiento superior como contenido sociocultural aprendido y específico para la realización de una tarea. Al realizar una tarea, el pensamiento superior fusiona al intelecto y al afecto, generando representaciones motivadoras. De ahí que una mirada al cine intelectualizada no esté reñida con las emociones y percepciones afectivas que se suscitan ante una obra de arte.

El pensamiento superior o metaconciencia, al ser sociocultural, según Vygotsky (Frawley, 1999), fluye del grupo al individuo y vuelve de nuevo al grupo: “La metaconciencia es, ante todo, una propiedad del grupo social apropiada por el individuo, quien puede a su vez volver a situar a la metaconciencia en el grupo, dependiendo de la tarea en marcha” (115). Con esto queda claro que la experiencia de aprendizaje en el cine y en general la experiencia cinematográfica tanto de producción como de recepción, no es ni solipsista ni egocéntrica. Pues al hacer o ver una película se echa mano de los recursos sociales predeterminados y disponibles gracias a nuestra cultura.

Conviene tener en cuenta la distinción que hace Vygotsky entre dos clases de instru-

mentos, para saber en dónde colocar lo que aquí hemos llamado experiencia cinematográfica. Para Vygotsky, el tipo más simple de instrumento sería la herramienta, que actúa materialmente sobre un estímulo, modificándolo (aquí podemos recordar la idea de instrumento de Engels cuando habla de la importancia del trabajo en el proceso de humanización). Pero además de las herramientas, hay un instrumento mediador, que son de diferente naturaleza, es aquí en donde el cine, en tanto lenguaje, debe ser comprendido. El cine como instrumento, lejos de ser una herramienta, es un agente mediador, pues “no modifica materialmente el estímulo, sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y, en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno” (Poza, 1999: 195).

A continuación, explicaremos algunos conceptos claves para comprender mejor el planteamiento de este acercamiento constructivista al cine.

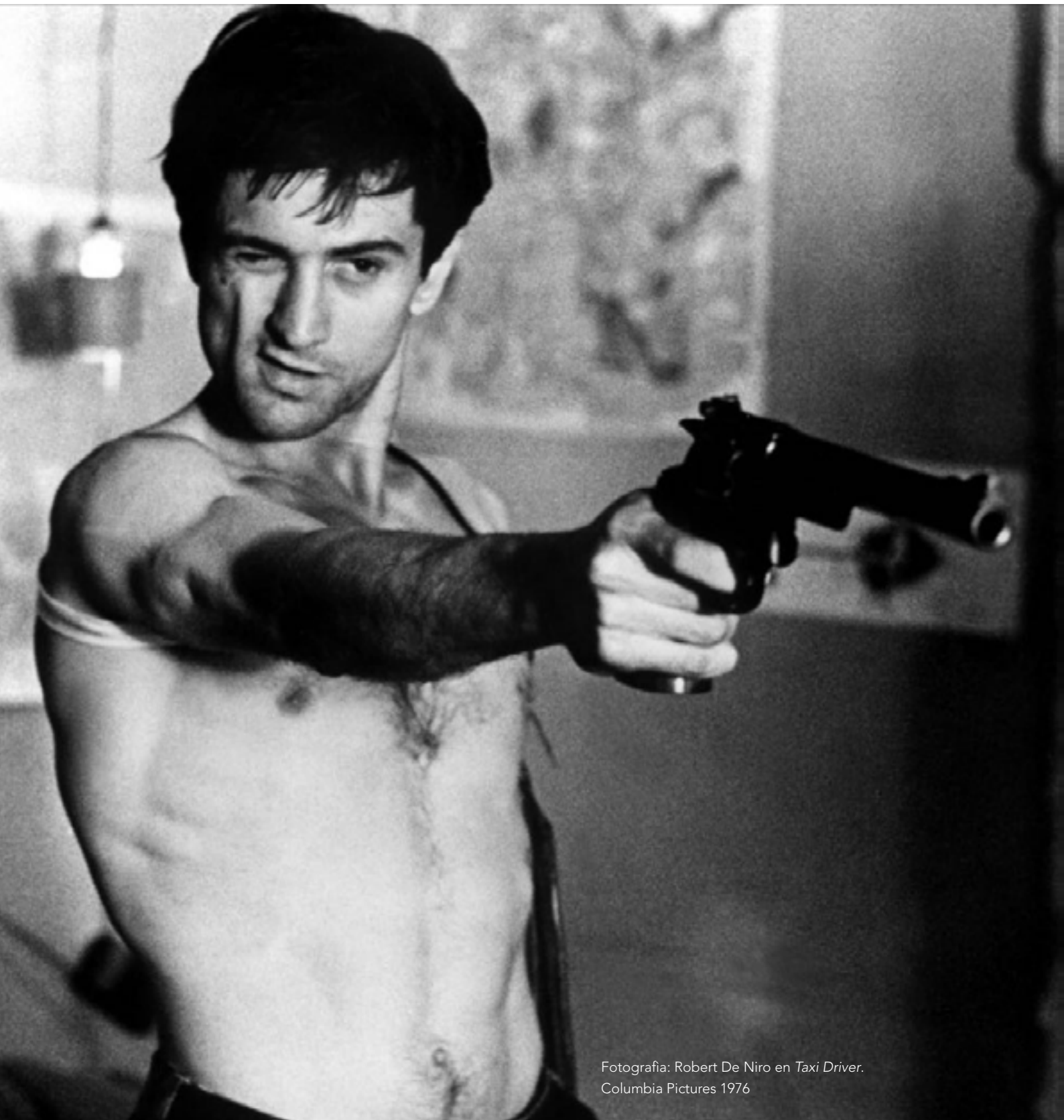
Meaning-Making

Una obra de arte no está clausurada en un significado o en un otorgamiento de significación; es decir, que se inscribe en el devenir y en la creación constante de sentido. Una película, en tanto que es polisémica, siempre podrá ser vista y reinterpretada a lo largo del tiempo de una forma distinta, aun por el mismo sujeto. Pero esta estructura de la obra de arte hay que considerarla del otro lado, es decir, no en el objeto estético en sí mismo, clausurado, sino en el horizonte del espectador: el lugar o la paralaje desde donde se lee determinado objeto estético, en pocas palabras, desde la butaca. Un espectador de una película al enfrentarse a un objeto abierto tiene la tarea (muchas veces lúdica) de crear sentido, de generar sentido en eso que observa y escucha. Esta capacidad del sujeto de crear significaciones temporales para un objeto enlaza bien con la postura vygotskyana respecto a la participación del sujeto en la construcción de significados. Ahora bien, esto no quiere decir que el film es lo que cada participante quiera que sea, pues el proceso de creación de sentido se encuentra inmerso en un marco sociocultural, de ahí que la



Lev Vygotski

Sus ideas tienen un rol importante en la reflexión teórica en psicología y en pedagogía, con una bibliografía que contempla 180 títulos, de los cuales 80 no han sido publicados aún. Algunas de sus obras fueron recortadas por la censura desde 1936, ya que sus textos fueron considerados antimarxistas y antiproletarios por las autoridades estalinistas. La expansión y evolución de su obra obedece, en gran medida a que él estudió el desarrollo mental con una mente abierta a las contribuciones de diversos y diferentes campos de conocimiento; de una forma muy integrada, además de muy creativa, lo que aportó un nuevo significado a la comprensión del papel de la sociedad, la cultura y el lenguaje en el desarrollo del ser humano.



Fotografía: Robert De Niro en *Taxi Driver*.
Columbia Pictures 1976

De alguna manera, una película y, en general, una obra de arte puede ser vista como un problema. No ya como una solución estilística o estética del artista o del director sino como un signo de interrogación que se le presenta al sujeto.

construcción de significados, en la mayoría de los casos, sea compartida. Por ejemplo, sería absurdo proponer que la película *Los Olvidados* de Luis Buñuel constituye una obra de ciencia ficción, y muy probablemente la interpretación grupal de dicha película se opondrá a creaciones de sentido de ese tipo. El proceso de creación de significados puede ser tortuoso y por eso se requiere de la confrontación grupal constante como forma de ayuda.

El film: trastorno y ayuda

De alguna manera, una película y, en general, una obra de arte puede ser vista como un problema. No ya como una solución estilística o estética del artista o del director sino como un signo de interrogación que se le presenta al sujeto. El pensamiento superior surge en situaciones de dificultad para el sujeto; situaciones que son una especie de trastorno para el individuo al momento de ejecutar una tarea. Si la interpretación de una película es una de esas tareas difíciles, se puede ver en el film una fuente de trastorno. “La otra cara del trastorno es la ayuda. Cuando en nuestras vidas cotidianas sufrimos un problema ordinario, remitimos nuestras acciones al grupo y a las circunstancias sociales externas solicitando ayuda” (Frawley, 1999: 120). Por eso la experiencia grupal del fenómeno cinematográfico, por ejemplo, en un aula, se encamina a que la interpretación de la película surja del intercambio enseñanza-aprendizaje entre los participantes (incluyendo al sujeto que en ese momento funja el rol de guía) y también de una ayuda intersubjetiva. El trabajo hermenéutico que realice el participante de una película será en realidad un trabajo de co-construcción, es decir, la significación de un film estará construida a partir de la ayuda mutua que se establezca entre los vecinos de butaca para solucionar su pequeño trastorno individual ante la película proyectada. En términos afectivos, esto se traduce en la compañía; siempre es mejor ver cine entre amigos.

ZDP o Zona de Desarrollo Próximo

La Zona de Desarrollo Próximo, que en adelante se llamará ZDP, es “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución independiente del problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución del problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros pares más capacitados” (Frawley, 1999: 130). La ZDP surge como el contexto intersubjetivo para el crecimiento a través de la ayuda. En el caso de proyecciones de películas en un contexto educativo esto es relevante, pues los conocimientos de apreciación cinematográfica (por ejemplo:

aspectos técnicos, estéticos, sociológicos o filosóficos, que se manifiesten en ciertos directores o en determinadas películas), así como los procedimientos interpretativos deben enriquecerse poco a poco a medida que cada sujeto ayude y lo ayuden. No hay que olvidar que el cine es ante todo un placer, un placer casi lúdico y por lo mismo hay que buscar que la distancia entre el crecimiento real y el potencial se reduzca a través del juego. A menudo se asocia la actividad del juego a actividades destinadas únicamente a niños, pero en realidad el juego, en tanto situación no ideada experimentalmente sino libre y espontánea, puede ser aplicada tanto en niños como en adultos. Uno de los rasgos que Vygotsky identifica en la estructura de la ZDP es la intersubjetividad asimétrica. Esto quiere decir que los participantes de una experiencia cinematográfica educativa deben tener buena disposición y actitud para no enfatizar sus diferencias sino intentar un aprendizaje mutuo. Lo asimétrico se refiere a que siempre habrá un participante que sepa más sobre algún tema específico, de ahí que se pueda dar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, puede existir en la sala de proyección algún amigo o amiga que sepa mucho sobre un director de cine o que haya visto más películas del mismo periodo o vanguardia, o escuela o género, etc. Es responsabilidad del maestro, del guía o del moderador, propiciar tanto la intersubjetividad como la relación asimétrica, dentro de las sesiones de cine con fines educativos. El solo hecho de que exista algo así como un moderador o guía, es ya propiciar cierta asimetría.

Ejemplos de qué se puede hacer

Las actividades que se realicen antes o después de la proyección de la película, tienen que reforzar o propiciar un desarrollo respecto a *conceptos, procedimientos y actitudes*. Las actividades aquí propuestas se refieren a las formas de pensamiento generadas en relación con el objeto (la película), el otro (los participantes) y el yo (construcción de subjetividad en el contexto). En cada sesión se pueden presentar uno o más tipos de estas actividades.

A) *De contextualización*. Actividades destinadas a romper el mito de que el cine es una esfera de realidad muy alejada y que sólo los personajes o los propios directores de cine o camarógrafos pueden hacer o experimentar determinadas cosas. El conocimiento escolar suele generar un conocimiento diferido y descontextualizado. Afortunadamente, las sesiones cinematográficas no se viven de forma tan diferida debido a la participación afectiva del espectador, pero es importante que el participante tome conciencia de su papel activo frente a su vivencia en el cine.



Fotografía: Andrea Vergara en *Heli*. Cirko Film 2013

Conocer e interpretar

"Una película que aborde cierta problemática social como *Heli* de Amat Escalante, servirá, siempre y cuando se enmarque en un conjunto de actividades, no sólo para informar o dar a conocer determinada situación histórica del país, sino también para interpretar y transformar dicha situación".

+ DEL AUTOR



Eduardo Sabugal.
Involuciones. México:
CONACULTA



Eduardo Sabugal.
Liquidaciones. México:
Fondo Editorial Tierra
Adentro

B) De interacción cooperativa. Se deben buscar más formas de interactuar entre los participantes. La llamada "tutoría entre iguales", así como la *interacción cooperativa* entre los participantes, puede ser una buena base para la creación de ZDP. Las características de este tipo de actividades interactivas incluyen el contraste entre puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de un contenido conjunto.

C) De internalización. En Vygotsky el pensamiento superior se origina en la internalización de las relaciones sociales externas y de los significados. Vygotsky llamó a esto "transposición", tratándose de una rectificación y no de una mera copia de lo externo en el interior. Las actividades realizadas a propósito de la proyección de un material cinematográfico pueden estar encaminadas a reforzar este procedimiento mental en donde la actividad interpsicológica se convierte en actividad intrapsicológica. No es ya un recordar la película para pensar en ella sino pensar en la película para recordarla. A menudo las obras de arte, en especial las películas, que recordamos mejor o de manera especial, son aquellas que hemos convertido en "nuestras", en parte de "nosotros".

D) De mediación. La instrumentalización del pensamiento superior mediante signos, específicamente los verbales, clarifica la relación entre el lenguaje y el pensamiento. De ahí que el cine debate, en donde se expresa lo pensado durante o después del film, sea de gran importancia. Conviene intercambiar las emociones, ideas y pensamientos que se han generado durante la película, así como dudas, inquietudes o dificultades respecto a la interpretación del film. Pero la mediación en Vygotsky no es mera expresión, sino que

le da cierta completitud al pensamiento. Por tal motivo el sujeto elaborará su propio discurso verbal y escrito a partir de "lo vivido" en la película y en la relación intersubjetiva de las interpretaciones de los demás participantes o vecinos de butaca.

Normalmente se ha pensado o sugerido que el hombre y la mujer responden siempre a los estímulos que experimentan (por ejemplo, el contenido de una película) de forma mecánica. Precisamente, gracias a las teorías de Vygotsky podemos decir que el hombre y la mujer no se limitan a responder a los estímulos, sino que actúan sobre ellos y los transforman. Y eso es posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta; así, la experiencia cinematográfica, en tanto instrumento o agente de la mediación, provoca que el sujeto sea capaz de modificar el estímulo. Por ejemplo, una película que aborde cierta problemática social como *Heli* de Amat Escalante, servirá, siempre y cuando se enmarque en un conjunto de actividades como las aquí propuestas, no sólo para informar o dar a conocer determinada situación histórica del país, sino también para interpretar y transformar dicha situación. Gracias a la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje se ha dado una aproximación multidisciplinaria a los fenómenos educativos. No sería extraño que las ciencias de la educación hagan cada vez más contribuciones a las teorías de apreciación estética y viceversa. Este artículo pretende contribuir modestamente a ese cometido.

Referencias

- Coll, César (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Frawley, William (1999). *Vygotsky y la ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- González Rey, Fernando (2001). "Vygotsky: Presencia y continuidad de su pensamiento". 7 de diciembre de 2017, de ideasapiens. Sitio web: <https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/vygotsky/vygotsky-ideiasapiens3.htm>
- Metz, Christian (2002). *Ensayos sobre la significación en cine (1964-1968)*. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar (1972). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Pozo, J.I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Solé, Isabel y César Coll (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Watzlawick, Paul (1998). *La realidad inventada*. Barcelona: España: Gedisa.