

1

**MNEMOTECNIA Y COMPRENSIÓN  
EN LOS DESPLIEGUES NARRATIVOS  
DE LA CLASE  
ACERCA DEL CINE Y DE LA TEORÍA  
COMO SISTEMAS DE PRAXIS SEMÁNTICAS**

*Daniel Gastaldello*

*“El hombre es siempre un narrador de historias;  
vive rodeado de sus historias y de las ajenas,  
ve a través de ellas todo lo que le sucede,  
y trata de vivir su vida como si la contara.”*

**Jean-Paul Sartre**

*La náusea*

**dgastaldello@unl.edu.ar** Posee los títulos de Analista en Informática Aplicada (1997: FICH, UNL), Profesor en Letras (2004: FHUC, UNL) y Licenciado en Letras (2006: FHUC, UNL) y se encuentra en la etapa de escritura de tesis final para la Maestría en Política y Gestión en Ciencia y Tecnología (2007: FFYB, UBA). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la asignatura *Semiótica general* para el Profesorado y la Licenciatura en Letras (modalidad presencial), el Bachillerato en Letras y la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (modalidad a distancia). Es además el responsable de la modalización didáctica de materiales para la enseñanza en el Programa de Educación a Distancia (UNLVirtual) e integra el equipo de investigación del Proyecto de Semiótica a cargo del trayecto “Narrativas audiovisuales en el aula”.

**RESUMEN**

Desde los aportes teóricos de Algirdas J. Greimas, este artículo propone considerar un isomorfismo entre la categoría de “programas narrativos” y la de “imágenes mentales” (importadas de las reflexiones pedagógicas de David Perkins). Se recuperan estos aportes para revisar algunas cuestiones inherentes al lugar de la narrativa en la escena de la clase. Al mismo tiempo, se ocupa de algunas problemáticas vinculadas con las narrativas audiovisuales, en especial aquello que concierne a la comunicación en el cine. Este artículo se propone concebir al discurso académico y cinematográfico, como relatos que abstraen fenómenos del mundo de mayor densidad y complejidad. Los aportes de la semiótica permiten delimitar el conocimiento como sistema de praxis semánticas, más allá de la materia signifiante en que se organice.<sup>1</sup>

**ABSTRACT**

From Algirdas J. Greimas’s theoretical contributions, this article proposes to consider an isomorphism between the category of “narrative programs” and that of “mental images” (imported from David Perkins’s pedagogic reflections). For this, there recover this contributions to check some questions inherent in the place of the narrative in the scene of the class. At the same time, it deals with problematic some linked to the audio-visual narratives, especially to what it concerns the communication in the cinema. This article proposes to conceive the academic speech and the cinematographic one, as statements that abstract and proceed with phenomena of the world of major density and complexity. The contributions of the semiotic allow delimiting to the knowledge as a semantic system of practice, beyond the significant matter in which one organizes.

**PALABRAS CLAVES**

- > isomorfismo
- > sistema de praxis semánticas
- > narratividad

**KEY WORDS**

- > isomorfism
- > a semantic system of practice
- > narrativity

<sup>1</sup> Este artículo organiza un recorrido teórico de lo que luego será el análisis de una experiencia. La misma se enmarca en la cátedra “Semiótica General” (Profesorado y Licenciatura en Letras, Facultad de Humanidades y

## 1. CUESTIONES PREVIAS

### 1.1. SOBRE EL CINE COMO FORMA DE CONOCIMIENTO

Walter Benjamin (1968)<sup>2</sup> sugirió alguna vez que existe un prejuicio que se erige sobre la superficie textual: los tecnicismos se asocian fácilmente al conocimiento formalizado, mientras que aquellos textos que prescinden de una supuesta modelización, se inscriben entre “los relatos”. Sobre esta dicotomía se concibe al arte como mero entretenimiento, y con ello se lo incapacita para comunicar un conocimiento de rigor.

Sin embargo el cine no es propiedad de una disciplina. Por esto mismo, no funciona al servicio de un conocimiento sistematizado, ni ilustra contenidos, porque en sí mismo es un contenido y una teoría tácita para abordarlo. Como toda producción cultural, el cine semiotiza sus propios objetos de interés y genera sus propias teorías, a veces con mayor precisión que un texto lingüístico. En un lugar diferente del que asume la ciencia, el cine produce saber con otros elementos y con otras herramientas. Así, el cine como sistema de significantes audiovisuales, y la teoría como sistema de significantes lingüísticos, no se encuentran jerarquizados sino allanados, en el sentido de que ambos se organizan con arreglo a programas narrativos específicos de cada uno, según configuraciones históricas y sin subsumirse uno a otro.

El arte en general, como forma de conocimiento, no está a disposición de un saber disciplinar, como una fuente de imágenes o ejemplos, sino que puede instaurarse como teoría, entendiendo por “teoría” a una maquinaria intelectual que se interroga y responde con agudeza a un problema. En esta línea se inscribe la idea de Philip Jackson sobre qué le da status de conocimiento a un sistema de signos:

Ciencias, Universidad Nacional del Litoral), en 2007. Los detalles de esa experiencia se detallan en el artículo “El conocimiento como isomorfismo de sistemas semánticos. La función de las narrativas audiovisuales en el espacio del aula. Propuesta de un caso y aportes de los estudios semióticos al diseño de materiales para la enseñanza”. Dicho artículo, del mismo autor, forma parte de los compilados en el presente número de la Revista.

<sup>2</sup> Benjamin, Walter (1968) “The storyteller” en Arent, Hannah (ed.) *Illuminations*. Harcourt, Brace & World, New York, pp. 83-109.

“...muchos de esos relatos contienen un saber que ya circula en el mundo exterior. Por cierto, en muchos casos los relatos no sólo *contienen* un saber, sino que *son en sí mismos el saber que queremos que los estudiantes posean* [...] el saber compartido de una serie de historias consabidas es el que funda, al menos bajo un aspecto, nuestro sentimiento de formar parte de una comunidad”<sup>3</sup>.

Parto de esta primera convicción en mis reflexiones, orientadas todas ellas a pensar el rol del cine en la escena del aula (donde se supone que tiene derecho de circulación el saber científico).

Lo que sigue, entonces, es un tránsito, un camino entre muchas preguntas y respuestas que se vislumbran como prometedoras para resolver (o intentar resolver) una serie de problemas encadenados. En términos generales, este ensayo quiere transparentar mis propias preguntas y ordenar mis posibles respuestas ante problemáticas articuladas. Este conjunto de indagaciones desembocan en la escena del aula, y en torno a qué sucede en una clase cuando el pizarrón se amplifica, y de alguna manera “irrumpe” el cine.

## 1.2. PREGUNTAS SOBRE EL CONOCIMIENTO

La comprensión de muchos fenómenos a los que concurro está enmarcada por la especulación semiótica, y es desde ese campo desde donde me permito la intelección de los temas que presento. Dice Paolo Fabbri (1995) sobre las bases del pensamiento greimasiano:

“...las categorías del significante mundano son las mismas que constituyen el plano del contenido de los lenguajes [...] lugares de manifestación de ‘figuras’ (en la acepción gestáltica) subyacentes al plano de los signos lingüísticos y no lingüísticos”<sup>4</sup>.

En la misma línea pero desde los aportes de la pedagogía, David Perkins (1992) sostiene que:

<sup>3</sup> Jackson, Philip (1998) “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza” en Egan, Kieran; McEwan, Hunter (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu, Buenos Aires, 1998, p. 28.

<sup>4</sup> Fabbri, Paolo (1995) *Tácticas de los signos*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1995, p. 225.

“Las imágenes mentales [...] no se limitan al entorno estrictamente visual. Las personas tienen imágenes mentales de cómo debe desarrollarse un cuento [...] no se trata de una imagen visual sino de una idea general de cómo se desarrolla un cuento. [...] La ciencia cognitiva contemporánea tiene su respuesta favorita: imágenes mentales (o, como dirían muchos psicólogos, ‘modelos mentales’). En términos generales, una imagen mental es un tipo de conocimiento holístico y coherente, cualquier representación mental unificada y abarcadora que nos ayuda a elaborar un determinado tema [...] Las imágenes mentales permiten realizar actividades de comprensión”<sup>5</sup>.

Este afán de Algirdas Greimas y de David Perkins por explicar la lógica mediante la cual se construyen y reconstruyen sentidos, representaciones, ideas, son útiles, en principio, para preguntarse cómo se puede trabajar con los contenidos, cómo se los hace funcionar en la escena de una clase. Esto implica revisar ciertos supuestos que se articulan secuencial y analíticamente: qué es una clase; si eso que es una clase puede ser objeto de una ecuación con una narrativa; si en eso que se narra discurren, en forma subterránea, otros sentidos con otra lógica (bajo la máscara de supuestos o bajo la forma de una convicción, a veces teórica, a veces íntima); si en esos otros sentidos y lógicas hay “Programas narrativos” o “imágenes mentales”, y si estos mismos elementos pueden volverse objetos de conocimiento y transparentarse; si de esta puesta en escena doble (de contenidos disciplinares y “Programas narrativos” o “imágenes mentales”) se puede esperar un aprendizaje significativo; en qué consistiría concretamente un aprendizaje de esa naturaleza; cuánto de ese aprendizaje se sostiene en el recuerdo, qué es en rigor un “recuerdo” y un recuerdo “de qué”; si narrativas distintas pueden encontrarse en una lógica equivalente. En síntesis, las preguntas transversales rondan el problema sobre cómo operan los recuerdos en el sistema de lo que se conoce, si desde allí puede reconstituirse un contenido disciplinar, en este caso un sistema teórico.

Lo que expongo a continuación intentará responder a algunos de estos interrogantes a partir del análisis de un caso, si no significativo, al menos curioso: una clase que, para nuestra sorpresa, tuvo como devolución de los estudiantes

<sup>5</sup> Perkins, David (1992) *La escuela inteligente*. Editorial Gedisa, Barcelona, 1997, pp. 84-87.

un relato interesante. En ese relato se hablaba de una (inesperada) capacidad por parte de los alumnos para fijar conceptos y para poder reponer los elementos de una teoría que se trabajó en tres horas de clase. Digo “para mi sorpresa”, porque si bien uno tiene siempre buenas intenciones no siempre logra un buen resultado, pese a la planificación y al desarrollo detallado y operativo. En este caso muchos de los estudiantes me comentaron que, luego de esa exposición, pudieron recordar los conceptos claves y recomponer el planteo teórico de un autor (con un concomitante resultado favorable en las participaciones en clases posteriores y en las evaluaciones).

Dado esto, no podía dejar pasar esta oportunidad de observar mi propia práctica, preguntarme qué sucedió en este caso y desandar este hallazgo casual para extraer de allí elementos útiles. En palabras de Philip Jackson (1998):

“... en el interior de cualquier encuentro pedagógico podemos descubrir capas de significación y sentido de las que ninguno de los participantes, incluso el maestro, tiene plena conciencia [...] solemos olvidar que tales descubrimientos requieren un tipo de reflexión que sólo puede producirse *después* de que hemos actuado, nunca *antes*”<sup>6</sup>.

Esta reflexión sobre lo hecho demanda una mirada sobre lo planificado y lo no previsto, sobre los criterios tabulados y los olvidados para diseñar esa (y otras) clases. En síntesis, una práctica investigativa que empieza por el propio desempeño docente, asumiendo la dificultad de mirarse a sí mismo y tal vez no evaluar con justicia o sencillamente no poder ver nada. Un gesto epistemológico sobre lo que uno mismo ejerce, debe al menos ser intentado. En palabras de Edith Litwin:

“...una posible respuesta puede hallarse en el desarrollo de prácticas de investigación, a través de las cuales se construya un discurso que dé sentido a una práctica educativa, en la cual el sujeto participe de procesos hemenéutico-comunicativos totalizadores (y no sólo técnico-instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas, sino que se constituya como

<sup>6</sup> Jackson, Philip. Ob. Cit., p. 49.

uno más de ellos [...] un buen indicador de estas nuevas construcciones lo expresa la comunidad pedagógica embarcada en un proceso de autorreflexión, dado que así se favorecerá la comprensión totalizadora del fenómeno educativo superando las posiciones meramente instrumentales<sup>7</sup>.

En lo que sigue, circulan algunos supuestos y convicciones que subyacen a mi propia práctica, se recorren algunas regiones ciegas de mi propia formación, y hago mención a fragmentos de esa clase, no de lo dicho textualmente (porque es irrecuperable) sino de los objetos, instrumentos, finalidades y estructuras que se trabajaron en ese encuentro.

La preocupación que traspasa este texto, al igual que mi labor diaria, es cómo se construye una propuesta que tienda a la calidad de la enseñanza (con vistas siempre a la calidad del aprendizaje). Dicho en otras palabras, me preocupa investigar (observar, cuestionar, reparar...) todo aquello en lo que uno confía, para ofrecer algo sólido a los estudiantes.

Cuestiono una y otra vez ese momento, su antes y su después, para saber cómo se pudo lograr el recuerdo y la posterior comprensión. Inicio así esta exploración, donde focalizo mi atención sobre la propuesta y el resultado de esa clase. En ella se abordó una teoría instrumentalizando recursos narrativos del cine. Una de las primeras cuestiones que surgen es, hasta qué punto, a partir de la escenificación de un sentido, puede conocerse (y acaso comprenderse) otro conocimiento.

### **1.3. OTROS RELATOS INVISIBLES**

Hay además “otros conocimientos” que no considero en mi indagación, y precisamente porque los dejo fuera debo mencionarlos. Esos otros elementos no son menores y estoy convencido que operan en la clase: lo social, cultural, económico, histórico, personal... la clase no es un evento aislado en el mundo, es una ocurrencia en el *continuum* de la vida de todos los que nos convocamos en ese espacio para algo. Para cada estudiante una sola clase actualiza innume-

<sup>7</sup> Litwin, Edith (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Editorial Paidós, Buenos Aires, p. 37.

rables sentidos y genera un sinnúmero de significaciones. Entre quienes asisten a clases se encuentran aquellos que pueden estudiar cómodamente hasta quienes deben trabajar para sobrevivir. Como todo grupo, comprende desde aquellos para los que ir a clases es una pérdida de tiempo hasta aquellos para quienes asistir a un aula es un privilegio. En ese momento que estoy indagando, estaban conmigo quienes sufrían por algo y quienes pasaban por ese día con indiferencia. Se trata de “otros relatos” que inciden, cruzan, desvían, reorientan, definen lo que se está relatando. Elidiré estas variables porque es imposible restaurar qué pasaba por la mente de cada uno, pero no desconozco que esos relatos también estaban en ese momento y funcionaban, aunque invisibles, en la comunicación. Lo afectivo operó algo importantísimo en el resultado que me describieron (creo saber por qué lo considero relevante y lo comentaré más adelante, cuando observe el tópico del regreso).

Estudiar es un trabajo colectivo. Aunque el estudiante se encuentre finalmente solo frente a un texto que deba leer y comprender, necesita de otros para que hagan por él lo que él no puede hacer mientras estudia. Si esos otros no están o no cumplen esa función, no hay recuerdo, comprensión ni apropiación posible. Entre los estudiantes de ese día estaban, sin duda, quienes viven en ambos contextos polarizados y en otros intermedios. Creo que no es menor que un docente tenga en cuenta las redes posibles en las que se inscriben los estudiantes, no por generar una suerte de asistencialismo en la clase, sino para estar atento a que este ejercicio epistemológico sobre la propia práctica redunde en propuestas serias para los destinatarios de nuestras palabras. Un estudiante no es un “alumno”: esta palabra, que proviene del latín “*alumnus*”, procede de “*alere*” que significa “alimentar”. A una persona no se la alimenta con saber, no se la provee en su pasividad, sino que se trabaja con ella para que el conocimiento haga en su vida una diferencia. Por eso creo que un estudiante no va a perder el tiempo a clases. Cuando leo algo para informarme o actualizarme, también soy estudiante y sé lo que implica encontrarse con un texto (o un docente) que no me dice nada nuevo, inteligente o al menos organizado. Esta indagación que intento, tiene como trasfondo ofrecer algo significativo para todos los que deseen conocer alguna experiencia como ésta, y en especial para aquellos para los que asistir a una clase está relatado en un texto que no siempre los docentes estamos capacitados para leer.

## 2. FORMAS DE ENCANTAMIENTO

Recupero la cita de Jean-Paul Sastre con la que inicio este trabajo: el hombre es en el relato. Por alguna razón, acaso extensa para desentrañar ahora, somos todos en alguna medida lectores de todo. Somos escritores de relatos (sea con la palabra, los gestos, la ropa, las marcas en la piel...), somos lectores de relatos también, por esa misma propiedad de escritores de uno mismo, porque somos animales de lenguaje. Por alguna razón las historias de los otros nos “encantan”, entendiendo “encantar” en el la definición de la RAE:

“(del lat. *incantāre*) 1. Someter a poderes mágicos. // 2. Atraer o ganar la voluntad de alguien por dones naturales, como la hermosura, la gracia, la simpatía o el talento”.

Este sentido mágico instituye al relato como el proceso por el cual la palabra u otros signos transforman algo en otra cosa para algo particular. Y no es el contenido (que en términos generales es casi siempre el mismo) sino la forma lo que encanta. Es el *modo en que* se suceden los eventos y no *lo que* sucede. El estilo con que se narra, antes que los hechos y sujetos narrados.

Este trabajo irá en esa dirección, hacia la forma: Explorará algunas ideas sobre el potencial que adquiere la forma del relato en una clase, sobre el aliento de las imágenes, sobre la función del recuerdo de las imágenes en un aprendizaje. También sobre las posibilidades que ofrece el relato cinematográfico para conocer otra cosa además del cine, sin por ello volverse meramente representativo. Se pregunta también por los alcances de las propias prácticas en el aula cuando se despliega el cine como herramienta para hablar, además, de un sistema teórico. Sobre cómo el “encantamiento” puede generar, finalmente, conocimiento.

### 2.1. CONSTRUCCIONES DE SENTIDO

Fue Algirdas Greimas (1966, 1976)<sup>8</sup> quien se preguntó, a partir de los postulados

<sup>8</sup> Greimas, Algirdas (1966) *Semántica estructural*. Gredos, Madrid, 1976. // Greimas, Algirdas (1976) *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*. Paidós. Barcelona, 1983. // Latella, Graciela (1985) “La teoría semiótica de A. J. Greimas” en *Metodología y teoría semiótica*. Hachette, Buenos Aires.

de Vladimir Propp y Claude Lévi-Strauss, cómo se produce y percibe el sentido a través de un material significativo específico: el relato. De alguna manera se estaba preguntando por el conocimiento, por hacer inteligible sus principios, sus procesos, sus lógicas y sus destinos.

Greimas se preguntó entonces por el sentido, por cómo el discurso se actualiza en el relato, y de qué manera sucede este fenómeno. Su teoría determina así que el sentido precede a cualquier producción discursiva, está antes de que el sujeto construya una idea u otro (o el mismo) tome contacto con ella y la dote de una significación<sup>9</sup>.

Es así que en el trasfondo de todo relato podemos identificar unidades mínimas de sentido, los *semas*, unidades tan básicas que no podemos pensarlas sin tentarnos a darles un cuerpo, un tiempo y un espacio de ocurrencia. Casi como lo hubiera pensado Charles S. Peirce, antes que cualquier sentido hay lugares lógicos que anteceden a la existencia concreta, que no pueden ser aprehendidos directamente.<sup>10</sup> La vinculación entre unidades progresivamente mayores de sentido, va desplegando términos del discurso. Ante su recurrencia se generan isotopías, desde donde se diseñarán las propiedades de *actantes*

<sup>9</sup> Nótese que sentido y significación no son lo mismo: en términos generales el primero es una estructura lógica que preexiste a la interpretación, mientras que el segundo demanda de una lectura, de un sujeto o sistema de ideas que “descifre” el signo, esto es, lo cargue de alguna valoración. Como si estuviéramos en presencia de una cadena productiva, entre el sentido y la significación media la inteligencia, que toma elementos de la materia prima del sentido, fabrica textos, genera mensajes, emite, recepciona y decodifica, produciendo lo que será luego eso que llamamos significación.

<sup>10</sup> El sema entonces, como unidad mínima de significación, tiene esa propiedad de ser inaprensible y a la vez estar en las bases de cualquier enunciado destinado a significar algo. Sin esa condición previa, no hay nada para narrar, y por ende nada para conocer. En esos casos de vacío sémico estamos ante lo que la Gramática generativa y transformacional ha dado en llamar *asemanticidad*, esto es, la imposibilidad de un enunciado para asumir una representación semántica. Los semas están antes que las imágenes mentales, porque la imaginación necesita objetos imaginables, conceptos que puedan sostenerse en la línea del tiempo y que posean un espacio para ser imaginados. Sólo así se “presenta” un objeto ante los ojos de alguien, aunque no esté ahí empíricamente. Una vez que los semas se organizan generan *objetos sémicos*, cuya significación se construye en un nivel manifiesto (por lexemas, fonemas...) y en un nivel inmanente (los *sememas*, que son los sentidos respectivos de los lexemas). Al articularse los sememas se generan *categorías sémicas*, de allí clasemas, y de allí semas contextuales.

que construirán lo antropomórfico, con *programas narrativos* que, en la línea del tiempo, leeremos como relatos. Más allá de cómo sucede este proceso, lo que nos importa señalar es cómo, detrás de una narración hay semas que se suceden tan veloz e imperceptiblemente que no reparamos en ellos, pese a que son la base de nuestro conocimiento. Greimas se preguntó por la recomposición de estos *Recorridos generativos*, esto es, cómo a partir de algo tan elemental generamos ideas. De alguna manera, se preguntó por cómo conocemos.

Al nacer y desarrollarnos en una cultura, aprendemos un modo particular de organizar semas y pasar directamente a sus productos, a los actantes, sobre los que focalizamos nuestra atención. No por nada es más común que la generalidad se pregunte por el “personaje” de un film, de una novela, de una pintura... y no siempre por cómo se diseña ese personaje, por los signos visuales y verbales que le dan existencia, atractivo y verosimilitud. Se desarrolla un mayor anclaje si podemos dotar a esa construcción de propiedades humanas, es decir, pensar el personaje como una “persona” y especular sobre sus intenciones, valores, habilidades, miedos... También podríamos pensar ese “personaje” como píxeles en una pantalla, letras impresas en una hoja, puntos en un lienzo, pero no estamos habituados a leer de ese modo. La categoría de sema oblitera esa especie de inocencia. Nos convoca a pensar cómo fabricamos eso en nuestras mentes, es decir, qué mecanismos silenciosos están detrás de nuestros razonamientos.

## 2.2. PREGUNTAS SOBRE OTRAS CONSTRUCCIONES

Concluimos por el momento que, a partir de la propuesta greimasiana, pensamos a partir de semas. El proceso cuenta con estas unidades básicas de sentido, para rápidamente construir unidades mayores, hasta llegar al símil humano: el actante como un “organismo” que actúa de una manera determinada. Si conocemos a partir de estas construcciones básicas, debe haber algo en el sema que nos permita conocer otra cosa, otro organismo.

Me pregunto entonces, si ese organismo puede ser, por ejemplo, una teoría. La *terceridad* de Peirce es un lugar lógico, un interpretante, que puede ser un sujeto pero antes es una inteligencia, un sistema de ideas, una cultura, una cosmovisión... Podríamos pensar al actante como una terceridad, y por extensión como

un sistema de ideas: una teoría<sup>11</sup>. Si los semas, articulados y vueltos a articular, pueden participar en la fabricación de un relato, si todo el tiempo relatamos (con la palabra, los gestos, la ropa, las marcas en la piel...), y si esos relatos pueden “encantar”, entonces es posible que tal vez puedan ser recordados.

Si eso ocurre puede que estemos frente a las imágenes mentales de las que habla Perkins, esto es, propiciarse la construcción de un conocimiento. En otras palabras, me pregunto si a partir de un Programa narrativo (un sistema complejo de semas) se puede relatar el organismo no de un sujeto antropomórfico, sino de una teoría. Y si ese relato produce encantamiento y, por ende, recuerdo, vale la pena indagar sobre si es posible aprovechar el beneficio de este tipo de generación del recuerdo para la apropiación de un conocimiento.

### 3. RECORDAR / CONOCER / COMPRENDER

Sabemos que recordar algo no implica necesariamente saberlo, ni mucho menos comprenderlo. Hay una serie de operaciones complejas que suponen cada una de esas actividades y que no se confunden al interior del proceso de intelección. Al respecto, vuelvo a Perkins cuando dice:

“[Debemos propiciar] la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento. La comprensión desempeña una función central en esta triada. En primer lugar, porque las cosas que se pueden hacer para entender mejor un concepto son las más útiles para recordarlo. Así, buscar pautas en las ideas, encontrar ejemplos propios y relacionar los conceptos nuevos con conocimientos previos, por ejemplo, sirven tanto para comprender como para guardar información en la memoria. En segundo lugar, porque si no hay comprensión es muy difícil usar activamente el conocimiento. ¿Qué se puede hacer con los conocimientos que no entendemos? (...)El misterio se reduce

<sup>11</sup> No hablo de antropomorfizar una teoría, sino de concebir un sistema de ideas como un organismo, como un conjunto de elementos que se relacionan según reglas específicas. Bajo la idea de organismo se pueden incluir desde actantes hasta cosmovisiones... *terceridades* en términos de Peirce.

a esto: el conocimiento es un estado de posesión, de modo que es fácil averiguar si los alumnos tiene o no un determinado conocimiento. La comprensión, en cambio, va más allá de la posesión. La persona que entiende es capaz de 'ir más allá de la información suministrada' para utilizar la frase elocuente de Gerome Bruner. A fin de entender qué es comprender debemos aclarar qué significa ese 'ir más allá de la posesión'<sup>12</sup>.

A continuación me centraré en estas diferencias para esclarecer qué función puede cumplir el recuerdo en la comprensión, y cómo el recurso audiovisual puede, de alguna manera, colaborar con retener un concepto, entendido como el primer paso necesario para la comprensión.

### 3.1. ESCENAS DE RITOS

Vimos antes que Jackson define de alguna manera a la cultura como un sistema de relatos:

"...el saber compartido de una serie de historias consabidas es el que funda, al menos bajo un aspecto, nuestro sentimiento de formar parte de una comunidad"<sup>13</sup>.

Agrego a esta idea que no sólo los relatos compartidos (que se anclan en un pasado) son los que colaboran en la construcción de una identidad común, sino que además participa en este proceso una misma forma de evocarlos, de actualizarlos. Los eventos sociales que vivimos a diario son un buen punto de partida para reflexionar sobre cómo construimos y, por sobre todo, cómo evocamos conocimientos. Cada uno de los eventos que experimentamos con otros, siguen procesos y ritos que se van cumpliendo en la línea del tiempo, casi como un algoritmo<sup>14</sup>. Estos actos altamente ritualizados tienen la particularidad de ser naturalizados, están para ser vividos antes que para ser pensados. Y

<sup>12</sup> Perkins, David. Ob. Cit., pp. 81-82.

<sup>13</sup> Jackson, Philip. Ob. Cit., p. 28

<sup>14</sup> La antropología se dedica a estudiar estos eventos: su historia, sus mutaciones, sus sentidos y su vida útil.

más allá de los matices de cada experiencia particular, de cada “ocurrencia”, todos en términos generales cumplen los mismos patrones en el marco de una misma cultura<sup>15</sup>.

Es común que nosotros, como actores y espectadores de una celebración, esperemos ciertos gestos y objetos, dispuestos y organizados de determinada manera y no de otra. Incluso ciertos excesos dentro de ciertas celebraciones son esperables, predecibles y hasta justificables, porque tal vez ese evento ofrece el marco de pertinencia para que se sobrepase la ley que opera en la vida cotidiana.

Dado que cada evento cuenta algo, narrar ese evento (que sería como un relato en segundo grado), implica reponer los momentos sucedidos, evocar no sólo los hechos, sino el marco de esos hechos. Esto es, en qué “parte” del evento sucedió tal subevento, o cómo ocurrió. Se evoca la estructura vacía y le da un contenido, recomponiendo los hechos particulares o generales. Incluso hasta se podría seguir el orden en que se sucedieron invocando esta estructura vacía. Pero difícilmente interesará una pregunta mayor (que como dije sí se hace la antropología) ¿por qué ese evento social es de ese modo y no de otro? U otra pregunta (que también se hace la semiótica) ¿qué sentidos circulan en ese evento, qué se tramita y qué se pone en escena? Se puede recordar el evento, pero no necesariamente saber por qué ese evento es como es.

Llegados a este punto, si nos preguntamos por qué tal rito se desarrolla de una manera y no de otra, podemos estar ante una pregunta más compleja, que demanda la asistencia de muchas disciplinas. Un rito está para ser vivido, y parafraseando a Roland Barthes (1962) cuando habla de la mitología contemporánea<sup>16</sup> puede ser también un significante vaciado de su significado inicial. Para una comunidad un rito se vive, no se analiza. Indagarlo remite a determinadas actividades intelectuales, como conocer su vida en un tiempo mayor (historia),

<sup>15</sup> Esta estructuración se hace legible, por ejemplo, en lo televisivo, un soporte que tiene sus particularidades como narrativa audiovisual. Muchos programas de televisión se han sostenido en esos patrones comunes para sus guiones, en especial los programas con más tiempo en el aire, respetuosos de sus estructuras adoptadas, casi como ceremonias religiosas (como “misas”).

<sup>16</sup> Barthes, Roland (1962) *Mitologías*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

sus tramitaciones (psicología), sus creencias desarrolladas (antropología), sus procesos de construcción de sentido y sus narratividades (semiótica)... Los ritos que observamos en nuestra cultura pueden tener orígenes y desarrollos que tal vez nada tienen que ver con lo que actualizamos, pero que se suceden con otros sentidos nuevos que les vamos aportando. Si reparamos en este proceso de permanente cambio en sucesivos eventos sociales que vivimos con otros, nos encontraremos con preguntas que apuntan a indagar cómo construimos conocimiento: ¿por qué hacemos lo que hacemos?, ¿por qué lo hacemos de ese modo?, ¿qué sentidos se codifican en lo que hacemos? La conclusión parcial que surge es que podemos recordar los eventos que vivimos, pero no necesariamente comprenderlos.

### 3.2. DATOS Y CONOCIMIENTOS

Recordemos la idea de Perkins:

“...el conocimiento es un estado de posesión, de modo que es fácil averiguar si los alumnos tienen o no un determinado conocimiento. La comprensión, en cambio, va más allá de la posesión”<sup>17</sup>.

A partir de esta idea, podemos concluir que “conocer” y “comprender” son operaciones intelectuales distintas. En el film *Slumdog Millionaire* (2008) de Danny Boyle, se posiciona a un sujeto en un juego televisivo de preguntas y respuestas. En este marco se diseña al sujeto (y a las operaciones que se realizan sobre su persona) a partir de un supuesto: responde las preguntas que le hace el animador porque comprende. El film se dedica a narrar no cómo se construyó un conocimiento sino desanda la anécdota para relatar cómo se conoció un dato. Cuando este sujeto enuncia su respuesta opera dos eventos: dice el dato y a la vez se dice a sí mismo en un sentido y no en otro (dice que es portador de un saber verdadero). Pero cuando se apropia del lenguaje para narrar una vida (una serie de eventos mayores) está diciendo una sola cosa: qué es lo que realmente

<sup>17</sup> Perkins, David. Ob. Cit., p. 82.

comprende. En el relato de su propia vida está el conocimiento legítimo. Su vida es el único sistema de datos que puede recorrer en varias direcciones y del que puede dar cuenta con una significación completa. En cuanto al juego que enmarca al film, Perkins señala una diferencia importante:

“... un juego muy popular (*The Trivial Pursuit*) en el que cada jugador avanza desplegando vastos conocimientos sobre diversos temas [...] un amor ingenuo por la sabiduría entendida como conocimiento y, lo que es peor, un conocimiento de hechos y rutinas”<sup>18</sup>.

Dice además el autor que esta teoría ingenua del conocimiento se despliega también en el ámbito educativo, entre estudiantes y docentes. Lo que se hace en el film es expulsar al sujeto de esa idea estereotipada de conocimiento, escenificando otras actividades mentales como la explicación, la inferencia y la argumentación. Puede concluirse entonces que una respuesta no implica un saber.<sup>19</sup>

Desde esta perspectiva, el sujeto hipotético de *Slumdog Millionaire*, que enumera datos, desarrolla sobre los otros sujetos la representación de poseedor de un saber. Esto se debe a la cantidad (la extensión) de datos que puede emitir

<sup>18</sup> Perkins, David. Ob. Cit., p. 41

<sup>19</sup> Si nos remitimos a la Matemática, en la Teoría de conjuntos (y también en una rama de la Lógica) encontramos este proceso diferenciado: la *extensión* y la *comprensión*. La primera consiste en la enumeración cuantitativa de elementos (en este caso, datos) que integran un conjunto; la segunda es cualitativa, y remite a las propiedades que se infieren o deducen de esa enumeración, es decir, a la razón o cualidad que justifica que esos datos pertenezcan al mismo conjunto. La extensión enumera elementos pero no define su vinculación, mientras que la comprensión define ese concepto y elide el despliegue de objetos. En el campo del Psicoanálisis, la extensión consiste en la recopilación de caracteres de, por ejemplo, una patología en el relato de un paciente; en ese sentido, la comprensión sería la lectura que hace el analista de esos caracteres para concluir en un concepto útil para la terapia. Jacques Lacan hace un aporte relevante a esta diferencia: no es lo mismo una operación analítica (descriptiva, enumerativa) que una comprensiva (abstracción de los datos), puesto que la segunda implica operaciones significativas por parte del terapeuta. En Epistemología, la extensión sería equivalente a enumerar propiedades de una serie de fenómenos observados, mientras que la comprensión correspondería más a la formulación de una hipótesis o conclusión que justifique la ocurrencia de esos eventos. Sobre esta lógica, la extensión nos dice qué sucede, mientras que la comprensión nos dice cómo ocurre algo. Son dos modos de conocimiento distinto, cada uno con sus procesos específicos.

y actualizar en un breve lapso de tiempo<sup>20</sup>. Sin embargo, y siguiendo a Perkins, el conocimiento no tiene que ver con qué datos se manejen sino cómo se lo haga. Y eso se evidencia en instancias fuera del acto comunicativo donde se interpela ese conocimiento. Es, paradójicamente, fuera del contexto de circulación habitual, donde se puede definir si el sujeto sabe o no sabe lo que enumera como conocimiento. Es en su uso activo del conocimiento donde, finalmente,

“piensa con lo que se aprende”<sup>21</sup>.

Desde esta idea de Perkins, conocer implica apropiación, y ese capital no tiene escenario pertinente de ocurrencia, sino la vida misma en su complejidad. Es en el resto de las esferas de la vida de un sujeto donde se da ese salto que vincula el mero dato con el conocimiento, se sortea el conocimiento olvidado, el inerte, el ingenuo o el ritual y se ponen en funcionamiento con las imágenes mentales (como vimos, nociones más abarcativas y complejas).

En el plano comunicativo, suponer que un sujeto comprende algo sólo porque enumeró datos, es un acto de fe antes que una verdad, es el resultado de un contrato implícito, donde un sujeto se posiciona en un lugar específico y desde ese lugar habla o, mejor dicho, es hablado (ya sea porque alguna tradición dispone ese lugar del que detenta el saber y éste se lo apropia y lo carga de sentido, ya sea por propiedades del interlocutor que necesita crear ese espacio de conocimiento y posicionar allí al otro...). Eliseo Verón ya advirtió esto, y sostiene que el discurso de la información se caracteriza por este contrato, donde se establece una correspondencia entre las proposiciones y los hechos narrados. Así, como dije antes, la verdad pasa a ser no un componente del texto sino algo foráneo a él, es un efecto del discurso.

Desde las teorías de la Gestalt, diríamos que se trata de una suerte de organización de las partes en configuraciones globales: allí donde hay marcas y formas dispersas, alguien le da una coherencia y le aporta un sentido completo y cerrado

<sup>20</sup> Tal vez en este despliegue sí importa el tiempo, porque cuanto más tiempo se está en presencia de un sujeto, si se asiste a la reiteración sucesiva del mismo dato, se infiere que sólo sabe eso que repite.

<sup>21</sup> Perkins, David. Ob. Cit., p. 39.

que no necesariamente posee (y esto no sólo es propio de algunos textos, sino de casi la mayoría de las aseveraciones a las que nos enfrentamos).

Conocer implica, entonces, la existencia no de datos, sino de los modos en los que se articulan esos datos, la dirección que toman, cómo se organizan para generar lo que llamamos un conocimiento: cómo se produce, circula, valora, válida y funciona en contextos diversos.

En la lengua misma se demanda conocimiento antes que información. Manejar el lenguaje implica no necesariamente tener idea de todas sus piezas, palabras o sentidos posibles, sino saber cómo funcionan, se combinan y recrean los signos del sistema. Un lenguaje demanda primero conocer reglas, no unidades<sup>22</sup>.

Como dije anteriormente, los semas por definición son unidades mínimas de sentido que, por su abstracción se nos hace complejo pensarlos hasta que llegamos a su antropomorfización. En este sentido, recordar (una tarea más sencilla que conocer y más aún que comprender), se vincula con lo figurativo (poder pensar en una imagen a la que podamos darle coordenadas espaciales y temporales). Mientras que comprender demanda un ejercicio de abstracción, de administración de conceptos por los que se puedan circular sin que obligatoriamente se deban figurativizar.

### 3.3. EL MECANISMO DEL RECUERDO

¿Cómo se podría, entonces, definir al recuerdo? Es un sistema de imágenes mentales de algo, eso es ineludible. Pero, ¿cómo es su funcionamiento? Señalemos en principio que no se recuerda en tiempo real. Para recordar segmentamos las imágenes y conceptos del pasado y recuperamos algo de ello. El cuento *Funes el memorioso* de Jorge L. Borges, donde Ireneo Funes pierde la capacidad de olvidar, y recuerda todo hasta el más mínimo detalle. Invito al lector a pensar en esta tortuosa actividad mental. Dice el texto:

<sup>22</sup> Es lo que a menudo sucede cuando no se aprende un idioma, cuando se fijan lexemas y una gramática estandarizada, pero persiste la incapacidad de hacer un uso activo en una conversación. O bien cuando se aprende eso también, pero falta el contexto cultural que entrama lo lingüístico (lo denotado) con lo cultural, histórico, social e incluso económico (lo connotado).

“Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer”<sup>23</sup>.

Para Borges, la actividad de recordar se basa en la actividad opuesta: olvidar. Para recordar, antes se deben olvidar aquello que por algún proceso mental consideramos olvidable. La Psicología debe tener mucho para decir al respecto sobre este fenómeno llevado al plano de la neurosis (qué se olvida, por qué, para qué, cuándo, cómo...). Lo que interesa es rescatar este proceso básico: en el recuerdo es constitutivo el olvido, y “eso” que queda fuera, más allá de los motivos, fue elidido por el mismo sistema que recuerda<sup>24</sup>.

El pasado entonces es un sistema de imágenes, muchas de ellas olvidadas. Y ese recorte responde a un criterio, y ese criterio es ideología. Cuando se recuerda, entonces, se está olvidando algo por algún motivo, y ese motivo es central para comprender el funcionamiento de la inteligencia humana, dado que en esta actividad se codifica parte de la clave de la comprensión. El recuerdo es, antes que nada, olvido, pero un olvido que responde a algún motivo (racional o no). El resto, lo que no ha caído en el olvido, toma la forma de figuras mentales que actúan en un tiempo y espacio imaginados. El recuerdo sería entonces no un objeto, sino un proceso de olvido selectivo, cuyo resultado es un conjunto discreto de imágenes.

Cuando se analizan diacrónicamente, parecen continuas y coherentes, pero no necesariamente lo son en su sincronía. He aquí otro acto de fe: el pasado como algo organizado, sin lagunas ni incoherencias.

### **3.4. EL RECUERDO COMO PROGRAMA NARRATIVO**

Si volvemos al modelo teórico de Greimas, el recuerdo puede ser un sistema de “esas figuras” que menciona Fabbri. Por algún motivo esas figuras se sistematizan y ordenan para actualizar otra cosa. Este proceso de actualización no es un fenómeno insignificante. Esta operación genera que lo potencial adquiera presencia. La lengua se actualiza cuando pensamos o hablamos, un lexema se

<sup>23</sup> Borges, Jorge Luis (1974) “Funes el memorioso” en *Obras completas*. Tomo I. Emecé, Buenos Aires, p. 486.

<sup>24</sup> No incluyo es esta idea a la memoria colectiva o a la historia nacional, donde el proceso de recortes y olvidos sucesivos es operado por otros actores.

actualiza cuando ejecuta su pasaje al estado de semema, dejando su virtualidad y materializándose en discurso; una vivencia se actualiza cuando de esa nebulosa que fue el pasado ocurre la imagen mental de eso que llamamos recuerdo. La actualización permite que lo virtual (sistematizado o no), se ponga en uso.

En ese proceso u operación hermenéutica o interpretativa, un sema se sistematiza con otros y genera figuras, que pueden identificarse, construirse y ponerse en contexto con otros sistemas. El recuerdo podría definirse (desde Greimas) como la actualización de un sistema de semas con arreglo a otro sistema: un Programa narrativo, donde eso que no estaba adquiere visibilidad y se materializa. Desde Perkins se puede pensar el recuerdo como ese sistema de imágenes mentales que permiten luego conocer. No tiene que ver necesariamente con pasar de lo posible a lo actual, sino con un paso más allá, de lo actual a la realización. En un relato, no basta con los lugares posibles de los actantes, sino que es necesaria su actualización (su emergencia) y luego su realización, esto es, la actuación concreta, donde la función que debería cumplir el actante se oficie finalmente.

El recuerdo, entonces, no es una imagen mental sencilla<sup>25</sup>. Una figura no cumple la función de recuerdo si no posee un sentido inmanente y previo, y si además no puede poner ese sentido a disposición de la emergencia de significación en un nuevo contexto. Sólo a partir de esa actualización y de esa realización en un nuevo contexto, podemos hablar del pasaje del recuerdo al conocimiento.

Para conocer, entonces, primero se debe recordar algo (y olvidar el resto), no necesariamente el dato, sino el proceso por el cual ese dato se origina. Dos procesos se cruzan en el complejo fenómeno de la comprensión: primero el recorte del pasado para rescatar de allí una imagen mental, y segundo la recontextualización de esa imagen en otro sistema donde adquiere significación.

Llevado esto al plano del proceso de enseñanza, sabemos que en una clase se narra, se relata, pero se discurre de un modo tal que los datos que allí se escenifican son recordables y, acaso, significativos de alguna manera para quien lleva adelante el proceso de aprendizaje. Surge la pregunta acerca de si es posible

<sup>25</sup> Otra vez, como si lo hubiera pensado Peirce desde su modelo cosmogónico, se necesita una virtualidad (primeridad), luego una sistematización de eso que es posible en una materialidad (segundidad) y finalmente la realización, la iteración de propiedades de esa materialidad para arribar a su abstracción (terceridad).

generar una propuesta en el aula que permita fijar la mayor cantidad de datos (minimizando el olvido)<sup>26</sup> y luego articularlos definitivamente a otros conocimientos. Es fundamental disponer de una herramienta “memorable”, mnemotécnica<sup>27</sup>, y emplearla de un modo tal que permita recordar y, mientras se recuerda, se conozca y permita comprender otros fenómenos externos. Lo audiovisual puede ser esa herramienta: un material signifiante prolífico para desplegar sentidos. Pero con eso no resolvemos la comprensión, sino una primera parte. Sabemos que una materia signifiante no asegura ni garantiza las actividades mentales vinculadas con un conocimiento sólido. Al respecto, Rexford Brown comenta:

“Supuse que a los alumnos les encantaría una clase sobre un video de rock, ya que los ven tan a menudo. Pero lo que inferí del episodio fue que los adolescentes son tan inexpertos para mirar críticamente un video como para leer críticamente un libro [...] Tomar distancia ante un evento o experiencia, analizar sus partes y relaciones y elaborar sus distintos significados, ya sea para sí mismos o para los demás, son cosas que los jóvenes no hacen naturalmente, aún cuando esos eventos o experiencias signifiquen mucho para ellos”<sup>28</sup>.

En el artículo siguiente<sup>29</sup> comento por qué el cine puede ser útil para una clase programada (*qué* puede instrumentalizarse). Cierro además algunas de las ideas que acabo de dejar planteadas y propongo una forma de explotar este recurso (un *cómo* posible).

<sup>26</sup> Cuando digo “minimizar” no me refiero a eliminar. En el marco de lo que venimos viendo, sustraerse del olvido es técnicamente imposible. Para recordar es necesario recortar. Y esto es trasladable a la planificación (de una cátedra, de una clase) para pedir que un estudiante comprenda algo, primero hay que recortar de ese *algo*, ese conocimiento que se considere relevante. Como dice Edith Litwin, no se le puede pedir al estudiante lo que uno no ha hecho antes, esto es, organizar y exponer (con claridad) lo signifiante.

<sup>27</sup> Mnemotecnia (del gr. *μνημη*, memoria, y *-tecnia*) Procedimiento de asociación mental para facilitar el recuerdo de algo. (RAE)

<sup>28</sup> Brown, Rexford en Perkins, David. Ob. Cit., p. 41

<sup>29</sup> “El conocimiento como isomorfismo de sistemas semánticos. La función de las narrativas audiovisuales en el espacio del aula. Propuesta de un caso y aportes de los estudios semióticos al diseño de materiales para la enseñanza”, en esta compilación de la Revista.

**GASTALDELLO, DANIEL**

"Mnemotecnia y comprensión en los despliegues narrativos de la clase", en: **DE SIGNOS Y SENTIDOS**, año 5 / n° 9. Santa Fe, Argentina: ediciones UNL. Primer semestre 2009, págs. 17-38.