

V Congreso
Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual
Perspectivas contemporáneas del audiovisual: cine, televisión y nuevas pantallas

9, 10 y 11 de marzo de 2016
Universidad Nacional de Quilmes, Roque Sáenz Peña N° 352, Bernal, Buenos Aires, Argentina

Estrategias pedagógicas en la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual

**Marcos Tabarrozzi, Nicolás Alessandro, Fernando Arizaga,
Ramiro García Bogliano, Juliana Schwindt,
Leonardo Florentino, Verónica Robaldo**
Departamento de Artes Audiovisuales – Facultad de Bellas Artes - UNLP

Introducción

Aunque la educación audiovisual universitaria lleva más de cincuenta años en nuestro país, todavía se registra una notable falta de estudios y bibliografía específica, en particular, en relación con la cuestión problemática de la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual. Este vacío teórico invita a una sistematización de las exploraciones pedagógicas que se dan en marcos educativos en donde se enseñan el cine y las artes audiovisuales, señalando y valorizando las particularidades de la educación superior como espacio diferenciado para el *aprender a realizar*.

A partir de una serie de discusiones y experiencias en la cátedra Realización 4 (DAA-FBA-UNLP), planteamos ejes de reflexión para la constitución de una didáctica específica, atenta al contexto actual y a la situación de los jóvenes que cursan carreras de artes audiovisuales, partiendo de la hipótesis de que la enseñanza-aprendizaje de la realización en artes audiovisuales se desarrolla en un campo de relaciones entre el diagnóstico individual y colectivo, el trabajo proyectual, la historia y el hacer reflexivo. Como recorrido proponemos una interpretación de los paradigmas existentes, sus dificultades y cuáles

aspectos de los mismos pueden considerarse para un trabajo centrado en lo proyectual (siguiendo la tradición principal de la enseñanza en arte y diseño) que incorpore ejercicios y consideraciones teóricas para una dinámica colectiva, generacional y atenta a lo social-histórico, poniendo en tensión cuestiones técnicas, de gestión, artísticas y culturales-políticas. Este marco integrador fue desarrollado con varios ejercicios y prácticas en la cátedra Realización 4 (DAA FBA UNLP), que tomamos como caso de estudio.

Paradigmas y textos

A partir de la ausencia de marcos pedagógicos específicos (y bibliografía) de y sobre la enseñanza-aprendizaje de la realización audiovisual como praxis, la práctica docente se constituye en relación con diferentes paradigmas que provienen de la concepción misma del hacer audiovisual y se trasladan de modo naturalista al aula universitaria. Estos modelos, que gravitan sobre las concepciones pedagógicas dificultan una mirada integral y situada del trabajo artístico y proyectual.

El **primer paradigma**, que podemos llamar *tecnicista*, tiene fuerte impacto en la educación informal y se asienta en consideraciones *prácticas* sobre diferentes aspectos instrumentales y retóricos de la realización: las características de una cámara, los rudimentos elementales de la puesta en plano, las reglas clásicas del montaje o diferentes apuntes para el ensayo con un actor.

Como parte visible de una praxis artístico-comunicacional la técnica se revela como un elemento fundamental en la formación. Sin embargo, su centralidad presenta tres problemas claros para una incorporación lineal. En principio una lectura histórica revela que, contrariando algunas normas de lo “técnicamente correcto”, se han fundado varias de las escrituras autorales más originales de la historia audiovisual, que se basan precisamente en superar, forzar o discutir convenciones materiales y de significación. En el mismo sentido, los consejos que aparecen en los textos de este paradigma -frecuentemente guías o manuales- resultan el aspecto menos relevante del hacer audiovisual: la técnica y las convenciones del lenguaje son imprescindibles y, al mismo tiempo, pueden convertirse en una mera articulación para plasmar conceptos, imágenes y experiencias que, si no comparecen, hacen del realizador un técnico básico o un operador que replica modos tradicionales. Esto contraría hasta el propósito profesionalista de una formación, porque

incluso en el ámbito profesional se requiere de actores que puedan lidiar con problemas no previstos por los esquemas de trabajo. Finalmente, los cambios técnicos y tecnológicos se ven acelerados de tal forma en este inicio del siglo XXI que los *tips* de realización aprendidos hoy quedan obsoletos en poco tiempo y requieren actualizaciones periódicas. Hasta ciertas reglas de lo que se llamaba “gramática” audiovisual han sobrevivido más tiempo que las consideraciones técnicas de mayor impacto.

En los textos e ideas del **segundo paradigma**, que podemos denominar *industrialista*, se repiten algunas de estas dificultades. Si este modelo piensa al arte audiovisual casi exclusivamente en la red de relaciones productivas, su propuesta de formación no envejece menos rápido que la de la línea tecnicista: basta ver un libro de producción o dirección en televisión de hace diez años para comprobar las discordancias entre realidades productivas y explicaciones formales. Sin duda, las consideraciones laborales y de gestión resultan, hoy, imprescindibles para un realizador integral en Latinoamérica, pero el modelo de industria que proponen los libros de este segundo paradigma resulta discutible en lo geopolítico y abstracto en términos de acceso y situacionalidad. En nuestro país, pese a la notable federalización de la producción audiovisual generada a partir de la ley 26.522 -que permitió que por primera vez en la historia regiones de nulo desarrollo audiovisual tuvieran sus primeros autores y producciones- el concepto de industria sigue siendo pensado desde un solo modelo geográfico y cultural: el existente en Buenos Aires, polo productivo hegemónico en los últimos cien años y fundamentalmente sustentado en la gran empresa privada. Salvando algunos esfuerzos teóricos (el material del AFSCA, las reflexiones históricas del cine santafesino o cordobés -Raúl Bertone, Gustavo Postiglione, Fernando Birri, Raúl Perrone o Raúl Beceyro, Mario Bomheker, entre otros-) no hay libros sobre cómo generar un marco productivo particular, que pueda contener la situación de las provincias o regiones del país, con etapas de desarrollo audiovisual diversas a (o incompatibles con) ese modelo dominante. Tampoco se reconocen modos horizontales de organización, la autogestión o las redes de trabajo, entre otras múltiples alternativas de gestión audiovisual. En términos artísticos, la propuesta termina siendo reduccionista porque, como afirma Carlos Vallina, “sin autores no hay industria”.

Los últimos diez años nos han enfrentado con un **tercer paradigma**, de gran influencia pero que no tiene bibliografía específica para poder discutir (aunque en casos aislados

refiere a una interpretación parcial del neoformalismo de Bordwell y Thompson): la formación esteticista. La preocupación actual por la belleza o el impacto sensorial está tan acentuada en los estudiantes de artes audiovisuales contemporáneos que vuelve a ser necesaria esa oposición planteada por Serge Daney entre lo visual (una mera relación de poder) y la imagen (que siempre remite a la otredad y al misterio) (Daney, 2004: 269). El origen de este modelo surge de la misma dinámica de estetización de lo urbano y de las pantallas/medios en la actualidad. Los acercamientos del área de las artes y la comunicación audiovisual al campo del diseño y la publicidad resultan preocupantes en este sentido para la universidad pública, que busca actualizar la capacidad crítica en una etapa histórica signada por los estrechos vínculos entre poder económico e industrias de la subjetividad legitimadas por lo visual. La tendencia a repetir inconscientemente esa matriz de la estética hegemónica es precisamente el horizonte principal de discusión actual en la enseñanza-aprendizaje de las artes audiovisuales.

Resulta complejo entonces encontrar aspectos de valor en esta tendencia porque el trabajo pedagógico en las condiciones actuales se centra en cuestionarla. La deconstrucción de estos signos estéticos y la reflexión sobre cómo inciden en la discusión sobre las artes audiovisuales se da a partir de la siguiente premisa: la imitación de estas pautas estéticas no tiene mayor mérito educativo; el modo de armado de una forma que subyugue perceptualmente, en las condiciones vigentes de relación con lo visual puede ser aprendido por un niño pequeño en menos de un mes. Por el contrario, la formación de una imagen, en el sentido de una relación justa con el mundo, una memoria del cine y una revelación de la otredad, lleva un tiempo y esfuerzo considerable. Historizar, encontrar o recuperar la tradición que precede a nuestra propia mirada (los artistas, intelectuales y personajes que vivieron en otro tiempo o lugar pero que compartieron nuestras preocupaciones formales y políticas, las mismas afinidades) y descubrir los resortes simbólicos de la realidad más cercana para construir a través del lenguaje audiovisual un mundo, es una tarea difícil, muy lejana a la reproducción de estereotipos visuales.

Un **cuarto paradigma** – de mayor tradición y conexión con lo proyectual, pero también escaso en bibliografía específica- afirma que hacer filmes es algo parcialmente ajeno a la reflexión, y que sólo se aprende *haciéndolos*. Esta tautología resulta a veces convincente y en ocasiones puede ser muy estimulante en los ámbitos educativos, pero aparece como poco

estructurada y sistemática para la educación universitaria, y mucho más para aquellos que están en formación y no han encarado aún una primera obra o una realización compleja.

El aspecto más destacado de este modelo es que trabaja sobre la praxis e incorpora intuitivamente otras dimensiones en función de problemas particulares de cada proyecto. Como cuestión a revisar está que las dimensiones que se ponen en juego en cada proceso realizativo se encuentran en condición de inferioridad respecto de un hacer muchas veces desprendido de conceptos e historia. Al respecto, la intervención docente termina mediando para hacer que muchos de los saberes que constituyen el hacer de un film se incorporen de modo permanente, antes, durante y luego de la realización. Desde una mirada idealista (una concepción que se ejemplifica con casos de directores que sueñan el film antes de hacerlo o que lo diseñan enteramente y no sufren sorpresas en la ejecución) o materialista (el hacer es histórico, está atravesado por una conflictividad previa) surgen más reparos a la propuesta de una práctica definida por la práctica misma. Aprender haciendo implica una contradicción: ¿no es en todo caso la reflexión sobre los errores y aciertos cometidos en el proceso de hacer lo que puede constituir un conocimiento para quiénes están buscando la cristalización de un estilo?

La **quinta** última de las concepciones postuladas es la artística-autoral, que tampoco puede recurrir a una bibliografía específica (es inconcebible un manual titulado “Cómo ser un Autor”) pero que se ampara en la tradición moderna de las bellas artes y su mirada sobre el artista. En la historia audiovisual, la filiación entre cine y arte establecida en los inicios del cine moderno resulta particularmente fuerte: la idea baziniana (y de la Nouvelle Vague) del cine como modo de relación con el mundo sigue teniendo una presencia condicionante en la enseñanza de la realización.

Ahora bien, muchas representaciones sobre el tema de la formación de una mirada audiovisual dan por descartado que un estudiante de Artes Audiovisuales ya despliega una relación con el mundo y se espera que luego de los estímulos recibidos en la Universidad logre –en los años superiores– la obra propia de un Autor: novedosa y solvente en lo formal; expresiva en lo social. Cuando esa obra no se logra, se concluye que el estudiante no poseía esa mirada (o no podía ejecutarla en términos de lenguaje) y por eso la educación ha sido infructuosa. De esta situación pedagógica sin salida es posible concluir que, aunque la estética ha investigado el quehacer artístico a lo largo de dos siglos y medio, la

preocupación por la educación poética e intelectual en el campo audiovisual universitario recién está en sus comienzos. Digamos que aún no se ha sistematizado -en un sentido proyectual y de trabajo universitario de “taller”- ese proceso que va de la concepción personal a una significación audiovisual social. Se podría argumentar que ese camino no puede ser amparado en la educación formal y para probarlo bastaría desarrollar la gran variedad de orígenes, formación y trayectorias de autores reconocidos: realizadores con copiosa formación académica, autodidactas y cultores de ricas tradiciones desconectadas de la instrucción sistemática; realizadores que estuvieron toda la vida en el oficio audiovisual y otros que desconocieron el campo gran parte de su existencia; eruditos, improvisados, artesanos. En el cine latinoamericano, por caso, sobresalen los directores con formación humanista e intelectual (como Glauber Rocha o Torre Nilsson) pero los hay también quiénes provienen de lo popular (como Leonardo Favio o Hugo del Carril) o del campo laboral. Dejando de lado las visiones románticas sobre la autoría (cuestionables en la medida que la realización audiovisual es un hacer social y el Autor es una construcción) la cuestión educativa de cómo brindar herramientas para la consolidación de un programa artístico resulta crucial: si la historia demuestra que cada artista ha desarrollado, sobre las bases de conocimiento que le han tocado, métodos complejos y sistemáticos, quiere decir que esa producción de conocimiento que es el arte audiovisual requiere de un tipo de trabajo y organización que sí se puede motivar, estudiar e indagar. Solo dar a conocer la diversidad de estos métodos podría ser una adecuada función de la enseñanza en artes audiovisuales.

Finalmente, un marco bibliográfico concreto se cruza con los cuatro paradigmas y resulta el material de apoyo más integral para la enseñanza-aprendizaje en artes audiovisuales. Nos referimos a esa zona lateral de la teoría cinematográfica dedicada a encontrarse con las palabras de los directores, en la forma de entrevistas, conversaciones y biografías noveladas. En estos escritos surgen consideraciones personales sobre lo técnico, lo industrial y la estética. También aparecen otros niveles de interés: se respetan las particularidades irreductibles del arte y la alquimia social que incide en la vida y obra de un artista, se recupera ese estilo oral o escrito inconfundible que, correctamente analizado, se asemeja mucho al tejido ficcional que da coherencia a cada obra autoral (las tramas dialógicas que conectan la obra con la personalidad y la existencia social de quien habla).

Asimismo se establecen puentes productivos con la teoría: como los autores suelen construir modelos explicativos y descriptivos de sus modos de hacer éstos se acercan al concepto, como la explicación del “suspense” de Alfred Hitchcock. Deberíamos señalar, no obstante, un único inconveniente de esta línea transversal: estos libros nos dicen mucho sobre una mirada particular del mundo pero, lógicamente, muy poco sobre cómo es o cómo hacer crecer la propia mirada desde las condiciones particulares de nuestra existencia. Incluso, si no tomamos distancia crítica o leemos literalmente es posible ceder bajo la fuerza de gravedad propia de toda poética.

Propuestas y experiencia de trabajo

La interpretación crítica de las diferentes concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje audiovisual permite pensar la educación en realización audiovisual como un espacio proyectual que recupera aspectos de los distintos paradigmas y los integra críticamente.

En la experiencia educativa de la cátedra Realización 4 (DAA FBA UNLP) se planteó un modelo de interacción compleja con la realización audiovisual, comprendiendo a ésta como una práctica relacionada con el lenguaje y la estética, pero también con la asimilación de las contingencias materiales, los traumas y fantasías sociales, la observación de lo real, los modos de hacer de varias ramas técnicas y otras artes, el intercambio, la dinámica grupal, la política, la poesía y la gestión.

La propuesta de un trabajo proyectual personalizado durante todo el año (que dialoga con proyectos individuales o grupales elegidos libremente por los estudiantes), basado en una intervención ecléctica, que recurre a la teoría, a la técnica, a la gestión y a la historia, resultó cercana al modelo de realización audiovisual que se observa en el campo social, que construye conocimiento precisamente desde la multiplicidad y superposición de esos planos.

Partiendo también de una premisa de diversidad y consideración particular de métodos y mundos de los estudiantes (que reconozca e incentive el desarrollo en géneros, estilos y posturas ideológicas y teóricas de todo tipo) se asumió el propósito de que el ámbito universitario funcione como puente entre el proyecto personal y la historia colectiva para constituir un marco equilibrado, desde un trabajo crítico y respetuoso sobre ese mundo en ciernes de cada estudiante. En paralelo a esa intervención proyectual humanista y

compleja, que convoque textos e ideas de los distintos paradigmas mencionados, se elaboró un cronograma de trabajo rígido en lo operativo y flexible en lo conceptual, que parta de los aspectos diagnosticados como conflictivos en el ciclo lectivo anterior y se despliegue en una agenda sistemática pero no preestablecida, reorganizada una y otra vez en función de las problemáticas de los proyectos y los ejes conflictivos de la actualidad. El relevamiento de aspectos no explorados o requeridos por los estudiantes configuró el programa de cada año. De ese modo se prepararon clases sobre tópicos diversos como la historia del cine regional, la distribución alternativa, los problemas del realismo cinematográfico o el trabajo con los actores. Esos contenidos se complementaban con aspectos diagnosticados como recurrentes en las generaciones de los últimos cinco años: la estructuración posmodernista de los relatos, las problemáticas para la apropiación cultural de los géneros audiovisuales o el academicismo de las puestas en escena.

Las acciones y estrategias desarrolladas durante el ciclo de trabajo buscaron recuperar esos cruces *entre* paradigmas que son, finalmente, las tensiones visibles del hacer audiovisual: a los contenidos citados y el seguimiento de cada proyecto se agregaron prácticas realizativas en un set (lo “técnico”) que partieran de problemáticas diagnosticadas en cada grupo de estudiantes, la utilización de una ficha de referencias para cada idea/guión (“la historia audiovisual” y “la teoría”) que lograra sistematizar la investigación propia del hacer artístico. Se solicitaron los tradicionales “prácticos” audiovisuales (el “hacer”) pero con consignas que respondían a los puntos críticos de cada proyecto y podían ser avances y ensayos de los mismos. El parcial escrito, poco frecuente en las asignaturas proyectuales, interrogaba sobre aspectos puntuales de las referencias consultadas para la realización del proyecto audiovisual. La exposición oral de las ideas iniciales o de contenidos de clase se formalizó como un *pitching* colectivo que ejercitara la comunicación social del mundo personal y tuviera valor formativo en lo profesional. Se realizaron charlas y clínicas con diferentes profesionales (lo industrial-profesional) que dialogaron con los estudiantes respecto de sus proyectos, pero que también fueron orientadas para incorporar contenidos teóricos e históricos.

En paralelo al trabajo proyectual principal se implementó una línea de trabajo denominada “Emprendimientos Culturales”, conformada por siete tareas entre las que el estudiante podía optar y que debía generar producciones concretas ajenas al proyecto personal-grupal.

Cada línea fue dirigida por un auxiliar docente distinto, y tenía fines solidarios o de pertenencia institucional específicos (hacer un audiovisual para una biblioteca popular o armar un banco de datos de actores de la región para otros estudiantes, etc). Esta línea permitió un desarrollo personal de los integrantes del cuerpo docente (cada uno sugería las características y coordinaba un emprendimiento) e introducía la función social del realizador y el estudiante universitario.

Conclusiones y desafíos

La concepción de la enseñanza-aprendizaje de la realización en artes audiovisuales como ejercicio dado en un campo de relaciones entre el diagnóstico individual y colectivo, el trabajo proyectual, la historia y el hacer reflexivo permite una intervención situada y oscilante, que pretende anudar la teoría y la práctica, al tiempo que busca un modelo pedagógico que responda tanto a lo universitario como al campo audiovisual. La interacción constante entre lo académico y el mundo social y productivo permite una formación integral que pueda dialogar con las múltiples demandas, sin descuidar el anclaje en la finalidad artística-comunicacional que se espera de la realización.

A los satisfactorios resultados obtenidos en lo pedagógico (relevados en encuestas que valorizan la concepción horizontal del espacio pedagógico y la diversidad de planos que se integran a cada proyecto) se le suma un gran desafío, que puede leerse como el obstáculo histórico de la relación entre la universidad pública y la praxis audiovisual: que una visión integral de la enseñanza-aprendizaje tenga valor no sólo formativo a largo plazo (en futuros realizadores y/o egresados) sino en los resultados cercanos, es decir, en la calidad conceptual generalizada de las obras producidas en un año lectivo. El balance del trabajo en los últimos tres años en la cátedra Realización 4 muestra una mejora de los “resultados” pero el horizonte de proyectos diversos, realizados por estudiantes con formación desigual, y que alcancen sin distinción elevados niveles de excelencia artística, es la tarea pendiente.

En ella se juega la discusión con esa concepción de lo autoral, muy presente aún en el ámbito educativo, que entiende que la mirada artística (o el talento) “ya está” y no puede ser producida (ni debe ser atendida) por el trabajo proyectual en el aula. La generación de logros concretos en el corto plazo es el propósito de las exploraciones descritas, que pretenden precisamente aunar la complejidad pedagógica con la complejidad realizativa.

Bibliografía

BERTONE, Raúl (2012), “Producción cinematográfica a escala regional. En busca de un modelo sustentable en la era digital” en *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Estudios de Cine y Audiovisual*, CABA, Asaeca.

BOMHEKER, MARIO (2000), *Temas de Cine, Video y Televisión*, Córdoba, Nuevo Siglo.

DANEY, SERGE (2004), “Antes y después de la imagen” en *Cine, arte del presente*, Buenos Aires, Santiago Arcos.

FAVIO, Leonardo y MARTEL, Lucrecia (2008), “Ama y haz lo que quieras. Favio por Martel” en *Haciendo Cine* número 82, Junio de 2008, Buenos Aires.

KLIMOVSKY, Pedro (2012), “La producción audiovisual: entre el “arte y la industria”. ¿Qué podemos enseñar cuando enseñamos a realizar?” cuándo en *Revista Toma* 1, n° 1, Córdoba, UNC

TABARROZZI, Marcos (2016), “Introducción. La realización audiovisual: más acá de la forma, más allá de la política” en *Realización en Artes Audiovisuales. Forma, concepto y política*, La Plata, EDULP.