

estudio del más moderno diseño sonoro; el convenio con la productora La Corte, para editar en AVID crudos profesionales; y, por enciña de todo ello, el auspicioso lanzamiento del «E-cine project» y - más aún- la «Semana de diseño y tecnología digital». Acaso reste aún arbitrar los medios para -ya por trueque o convenio de intercambio también- que los estudiantes puedan manipular una partida de cámaras DVcam para concretar al menos sus trabajos finales, de modo que no resulte utópico, a posteriori, transferir a Betacam para TV o filmico para cine. Como alguna vez previera los en esta serie de artículos, ya han aparecido proyectos de largometraje en vías de realización desde la Universidad de Palermo. Baste un ejemplo, por ahora: «En tierra ajena. La gesta de Malvinas», del egresado Pablo J. Cevalco. Y hay varios más. De todo que aquí dejamos planteada la necesidad de no confundir la audacia creativa de una generación que no parece resignarse al posibilismo, con un renacer industrial. En todo caso, a ese renacer hay que fomentarlo y sostenerlo. Porque sólo una producción sostenida garantiza un confiable semillero de autores, **proponemos apostar sin dudas por un egresado con perfil industrial**, en consecuencia con un país que aún tiene destino.-

Cine clásico: Un desafío al ojo contemporáneo.

Alberto Farina

Una experiencia docente singular se ha generado durante los últimos años en el dictado de una materia como Historia del Discurso Audiovisual; que obviamente involucra clásicos del cine mudo, de períodos con producción mayoritaria en blanco y negro o pertenecientes a una cultura previa al auge del relato electrónico; en tanto el proceso de aprendizaje tiene como actores a alumnos que - más allá de su mayor o menor disposición hacia el descubrimiento de formas audiovisuales anteriores-, han nacido y crecido bajo el imperio de la telecultura, con un ojo educado en el hábito de consumo cotidiano por la televisión, el video, las páginas web, el clip, el spot, y una creciente oferta de imágenes digitales.

Ya no basta con la tradicional conversión de «la Historia» (enciclopédica, académica) en «una historia», o una suerte de relato que presupone un comienzo, un nudo y un desenlace, con un sentido dramático de construcción narrativa, fuerzas en conflicto y un sentido de acción que avanza (Lumiere versus Melies, Expresionismo alemán versus Realismo Soviético, Neorealismo versus Studio System, silente versus sonoro, Nouvelle Vague y «política de autor» versus «política de géneros»).

Las pretéritas antinomias de historiadores que rivalizaban entre el «contenido» de Sadoul o el «formalismo» de Gubern, que luego cedieron espacios de discusión a los aportes del estructuralismo y la semiología, fueron luego exigiendo la incorporación de insoslayables aportes teóricos sobre modernidad y posmodernidad, ante una revolución tecnológica que transforma cotidianamente la percepción audiovisual y empuja a modificaciones permanentes en las formas de aproximación y navegación en «aquella historia».

Resultaría anacrónico introducir a un alumno del siglo XXI en la valoración de cine clásico, no sólo de Eisenstein y Griffith sino de Fellini o Godard, con el mismo discurso pedagógico de hace

una o dos décadas. Por formación en el consumo de un MRI actualizado, al alumno actual puede resultarle más «familiar» o «accesible» la obra de Hitchcock por el «suspense», acaso apreciará la escena emblemática de la vanguardia surrealista con el corte del ojo de «Un perro andaluz» de Buñuel como un antecedente del «gore». Dicho esto me parece oportuno reconocer que lejos de descartar tal vez convenga servirse de esas categorías «pop» como «gore», que pueden ser útiles como referencia para luego ser corregidas y remontadas a la exploración de estilos y movimientos clásicos. Pero un aspecto que merece aún mayor atención son las formas de introducción y acercamiento que el alumno formado en la telecultura puede tener con el cine clásico.

Ya en la década del 80, Martín-Barbero señalaba antinomias entre las atribuciones del cine como «experiencia de la multitud» y las de la televisión como «experiencia doméstica», además de atravesar la engañosa apariencia de «democratización introducida por la nueva tecnología», o Raymond Williams articulaba sus teorías reveladoras sobre el impacto social y político de las «instituciones electrónicas», y en el orden local Beatriz Sarlo analizaba la transformación de la cultura perceptiva operada por el zapping, el ritmo acelerado y la ausencia de silencio impuesta por la televisión.

Por si hacía falta, la intensidad de violencia alcanzada tanto por los contenidos como por estímulos ópticos de los nuevos formatos y dispositivos en la reciente producción audiovisual invitaría a diversos análisis sobre los empleos actuales de cámara oculta, móviles en vivo y el auge de algunos subgéneros como los reality y talk show. A propósito de esta «demagogia de lo espontáneo», los ensayos escritos por Pierre Bourdieu en los 90 adquieren singular vigencia.

La percepción a la que destinamos nuestra tarea docente puede llegar al aula enriquecida por una cultura audiovisual previamente adquirida de las maneras más diversas y que todavía -aunque estrechamente- forman parte de la oferta en el mercado de consumo de imágenes, también podemos reconocer que el alumno trae una mirada más o menos «incontaminada» y hasta «crítica» sobre los medios, y no necesariamente «embrutecida» porque le resulte dificultoso o incómodo visionar una copia de «Ladrón de bicicletas», de De Sica, o de «El séptimo sello», de Bergman, en su monitor.

Si uno de los objetivos áulicos medulares consiste en brindar conocimiento y -aunque parezca poco académico- contagiar pasión o, al menos, curiosidad por explorar y descubrir los aportes de obras, movimientos y estilos clásicos al discurso audiovisual, ya es menester debatir formas de aproximación del alumno hacia el objeto de estudio. En ese sentido parece pertinente el reciente y novedoso cambio en la secuencialidad de los programas correspondientes a Historia del Discurso Audiovisual, que comienza por el estudio de producciones del cine moderno y concluye con los inicios y pioneros del cine. El docente que «contaba la historia» del cine, la «completaba» con bibliografía y la «ilustraba» con el visionado de fragmentos o de películas en video, se encuentra ahora desafiado a comprender la percepción de sus alumnos para capturarla y enriquecerla en un proceso transformador.

No se trata de imponerle al docente que se convierta en un experto en animé o en la televisión basura para compartir gustos o complicidades con su auditorio, sino que revisemos y verifiquemos la procedencia del ojo que intentamos educar para poder conducirlo hacia otras formas de percepción, las que exigen y merecen las

piezas capitales de la historia audiovisual. El éxito de este proceso académico admite recursos tan genuinos y eficaces como el estímulo para que los alumnos asistan a ciclos retrospectivos con proyecciones cinematográficas (en la escala de imagen, penumbra y condición ritual-fantasmagórica para las que fueron realizadas esas obras), inclusive con ejecución musical en vivo de las partituras originales que acompañaban algunos clásicos mudos, o las actividades que en el aula – paradójicamente asistidos por la nueva tecnología– nos permiten introducir a conceptos sobre lo «histórico» a partir de nuevas asociaciones y ejemplificaciones. Un ejercicio con doble eficacia es el que permite la casetera y el monitor para comparar o detectar vigencias, versiones y per-versiones de lo clásico en lo contemporáneo, pero en consonancia con la «doble tarea docente» allí se está estimulando la conversión de la «coviola hogareña» del zapping en creación del alumno por su selección, edición y articulación de un nuevo relato, una resignificación de aquello que ve.

Los resultados satisfactorios que otorga el docente de historia del cine experimentaba al constatar su función de «descubridor» de tesoros que antes de él permanecían ocultos e ignorados para sus alumnos, tiene desde años un esfuerzo suplementario con relación a las telarañas de la retina a la que intenta guiar y las propias, las que a menudo obturan su propia visión si se empeña en desconocer la importancia con que la nueva cultura audiovisual condiciona y redimensiona al discurso sobre lo clásico.

El desafío de innovación se plantea de manera permanente para ambos actores del proceso educativo: para el docente en la actualización de sus puntos de partida (los que desde hace mucho no pueden ser «un 28 de diciembre de 1895...») y los del alumno por emprender un viaje hacia un territorio cada vez más extraño. Una travesía -en soporte químico- que el docente sabe que debe iniciar ahora desde otras terminales, acaso más complejas o ajenas a su cultura, pero que le servirán para que el alumno se embarque con su equipaje digital rumbo a una exploración de la cual -como siempre, como es clásico- no se arrepentirá, y de la que nos proponemos hacerlo regresar transformado, a él y su equipaje.

Lo moderno: Otra vía para la investigación.

Diana Fernández Irusta

Durante el dictado de la materia «Historia del Discurso Audiovisual» debo atravesar, en distintos cuatrimestres y con grupos diferentes de alumnos, tres momentos clave de la historia del cine: El período mudo, la constitución del modelo clásico hollywoodiense y los nuevos cines de los años '60.

Más allá de la inevitable diversidad temática, todos los cursos son homogéneos metodológicamente, al menos en lo que hace a las instancias de evaluación: en todos los casos, los alumnos deben presentar un trabajo práctico final, que consiste en una monografía basada en la aplicación del corpus teórico al análisis de uno o dos relatos filmicos.

Ahora bien, la gran pregunta (que se reitera año tras año) es: ¿cómo introducir -o aun entusiasmar- en la reflexión teórica a futuros profesionales cuya formación se orienta básicamente a la realiza-

ción técnica? Como suele suceder en toda práctica humana (y como ocurre con cualquier hipótesis de investigación), lo más productivo del interrogante no está en el hallazgo de la respuesta, sino en el camino que tiende hacia ella. Lo que resolví -al menos en el punto del camino en el que me encuentro en este momento- fue concentrarme en uno o dos núcleos teóricos lo suficientemente imbricados en el contenido de cada programa cuatrimestral como para trabajarlos intensamente, en permanente articulación con el material histórico, y planteándolos como obligatorios en la presentación del trabajo práctico final. Así, la noción de vanguardia me permite organizar el dictado del nivel I de la materia (cine mudo); los conceptos de género discursivo e intertextualidad el nivel II (modelo clásico); y la concepción de la neovanguardia el nivel III (años '60).

De todos modos, la elaboración de un proyecto en el aula me impuso la necesidad de articular aún más estas tres instancias. En lo metodológico esa unidad estaría dada por la insistencia en el trabajo final, con el consecuente énfasis en la adquisición por parte de los alumnos de competencias vinculadas con la formulación de hipótesis, recorte de corpus y argumentación conceptual.

Pero desde lo estrictamente teórico, me preocupa hallar un marco aún más abarcador que los que vine trabajando hasta ahora. Y me pregunto si ese objetivo no lo logrará un concepto como el de Modernidad, a veces olvidado, quizás justamente superado, pero que, sin embargo, aún puede mostrarse productivo en el trabajo en el aula.

Y no lo planteo simplemente porque el cine sea un neto producto de la modernidad, en tanto se constituye en esa doble encrucijada en la que se encuentran tecnología y arte; pulsión experimental y vocación de espectáculo. En realidad, me interesa todo lo que de problemático encierra la noción de lo moderno. A la luz de este concepto, la historia del cine puede complejizarse y enriquecerse. Pero, por otra parte, la puesta en juego de esta perspectiva implica aludir a una condición que excede la revisión histórica y que nos interpela, a docentes y alumnos, en tanto hijos de una cultura moderna, herederos por tanto de su condición trágica y desgarrada, pero también depositarios de sus tradiciones más estimulantes, creativas y liberadoras.

En Todo lo sólido se desvanece en el aire, uno de los más bellos libros que procuran pensar la modernidad, el crítico norteamericano Marshall Berman la define como una forma de experiencia vital constituida por «una unidad paradójica, la unidad de la desunión: nos arroja a todos en una vorágine de perpetua desintegración y renovación, de lucha y contradicción, de ambigüedad y angustia». Pero también es una experiencia que nos promete «aventuras, poder, alegría, crecimiento, transformación de nosotros mismos y del mundo».

Por eso, más allá de encontrar cuanto de moderno pueda haber en la ironía, fragmentación y reflexividad de las vanguardias y neovanguardias cinematográficas, quisiera ahondar en los elementos de modernidad que sacudieron al cine en términos amplios, en tanto proceso sociocultural que trasciende escuelas y movimientos. Creo que es pertinente introducir en el aula una noción de cambio permanente que no aluda sólo a las modas, sino a una pulsión cultural irrefrenable, cuestionadora, destructiva y creadora a un tiempo. En este marco, se puede trabajar la idea de que la historia se forja en las continuidades, pero también en los gran-