

esperanza. De tal forma, se produce la caída de la máscara, aparece otra realidad que no es simbólica social, ni se identifica con la realidad aparente. Dicha realidad, cargada de significación, abre la imagen en dos mitades desenmascarando la fantasía de Selma.

Según Sigmund Freud el adulto deja de jugar (ocupación preferida del niño) pero no renuncia al placer que extraña del juego, a diferencia del niño, el adulto se avergüenza de sus fantasías, las mantiene secretamente escondidas, enmascaradas. Selma permuta una cosa por otra, en vez de jugar, fantasea, construye castillos en el aire, lo que se denomina sueños diurnos. Los castillos en el aire son aquellas en la película las secuencias musicales que ponen en evidencia la caída de la máscara; las fantasías de Selma son las responsables de conferirle a la imagen la doble representación, de este modo, produce la ruptura con la realidad aparente. La máscara desenmascara, se abre en dos mitades, aquello que permanecía oculto por debajo de la representación de lo social se desoculta, aparece, se despierta.

En el film *Contra viento y marea*, el comportamiento de Bess (personaje protagónico) se construye a partir de una doble representación, un desdoblamiento en dos niveles de representación. Por un lado, un nivel que define la figura del mártir / héroe, por el otro aquel que representa al hombre cotidiano. El personaje de Bess no está hecho de una sola pieza; su relación con Dios pone en evidencia lo privado, lo no visible, la unión íntima y singular con un mundo divino y sus misterios. La relación que el personaje mantiene con los demás personajes del film define lo simbólico social, la realidad aparente, lo visible. Las secuencias que Bess comparte con el resto de los personajes funcionan como una máscara capaz de enmascarar y adjudicarle al personaje el aspecto de "ser social". Ciertamente, en aquellas secuencias en donde Bess dialoga con su Dios se puede identificar la caída de la máscara del personaje como "ser social". La máscara de Bess se abre en dos mitades, pone en evidencia el desdoblamiento de la personalidad. En efecto, la caída de la máscara del personaje asegura el pasaje de lo social a lo sobrenatural.

Lars Von Trier, con una creatividad y libertad arrolladora, maneja dos niveles de representación: en el primero construye una realidad aparente, en el segundo una realidad que está por debajo de esta, que aparece, que se desoculta.

El arte no reproduce solamente el mundo exterior con el automatismo del espejo. La poética de Von Trier convierte las imágenes en signos que no solamente producen sentido, aún más, construyen nuevos significantes. En su trilogía, el cineasta, desvía la norma con el propósito de poner en crisis la representación, a partir de la ruptura con la sutura. La sutura - entendida como el cosido - de espacios, de movimientos, de miradas que construyen la continuidad, la invisibilidad de la puesta en escena; convirtiendo a la pantalla en una ventana abierta al mundo sin mediaciones y al espectador en *voyeur*. Cuando se borran las huellas de enunciación el espectador se fascina y obnubila con el espectáculo.

El cine expresivo de Lars Von Trier elabora imágenes con dinámica propia que fluctúan de manera incesante enmascarando y desenmascarando. Sin embargo, el flu-

jo constante de estas imágenes permite crear un instante de pausa que se vuelve ostensiblemente visible, favoreciendo el despabilamiento del público en la sala. El espectador necesita involucrarse en un trabajo de lectura, de interpretación activa de la imagen, despertándose, rompiendo con el encantamiento de la identificación.

Las luces de la sala se apagan lentamente, los rayos luminosos se proyectan en la pantalla. Silencio, por favor, el auténtico cine expresivo va a comenzar ¡Qué lo disfruten!

Referencias bibliográficas

- Barrilli, Renato (1989). "Las poéticas". En: *Corso di estetica*. Bologna: Il Mulino Editrice (Traducción Daniel Grillo)
- Pezzella, Mario (1996). "Un arte en la modernidad". En: *Estética del Cinema*. Bologna: Il Mulino Editrice (Traducción Daniel Grillo)
- Von Trier, Lars Von; Vinterberg, Thomas (1998). "Dogma 95 y el voto de castidad". En: *Revista El Amante*, 76. Buenos Aires
- Metz, Christian. (1968). "Acerca de la impresión de realidad". En: *Ensayos sobre la significación en el cine*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo
- Lévi- Strauss, Claude (1977) El desdoblamiento de la representación en el arte de Asia y América. En: *Antropología estructural*
- Freud, Sigmund. (1992) "El creador literario y el fantaseo". En: *Obras completas* (2ª reimpresión) Buenos Aires: Amorrortu editores. Volumen IX.

Tecnología educativa. Recursos tecnológicos para facilitar y complejizar los procesos cognitivos en el dictado de una materia de realización audiovisual.

Alfredo Marino

Presentación de la materia

La materia dirigida a alumnos universitarios estudiantes de realización audiovisual aborda, desde un punto de vista analítico crítico, la problemática latinoamericana de los medios audiovisuales.

El proceso de enseñanza se organiza a partir de dos instancias. La primera incluye un módulo donde se exponen las diferentes unidades teóricas que tienden a la reflexión y el debate respecto del marco teórico. Éstas se acompañan con proyecciones en DVD, VHS o imágenes fijas de casos. La segunda instancia corresponde a las clases prácticas. Allí los alumnos se dividen en grupos reducidos y se desarrolla el análisis de un film vinculándolo con los contenidos vistos en la instancia teórica.

Los problemas con los cuales nos enfrentamos suelen ser aquellos que surgen a partir de la falta de visualización del ejemplo previamente recomendado -texto audiovisual- y los textos teóricos de apoyo, material necesario para complejizar los casos propuestos.

Los contenidos de la materia

El objeto de estudio de la materia es la historia de los medios audiovisuales argentinos y latinoamericanos. La unidad de análisis con la que trabajamos es el discurso audiovisual. Éste es entendido como una representación simbólica y por lo tanto producto de una sociedad en determinado contexto histórico. Además, el artista o instancia de producción es considerado como emergente de esa misma sociedad. El recorrido es diacrónico y sincrónico partiendo del presente audiovisual como referente.

Entre otros puntos se reflexiona sobre la función que desempeñaron las innovaciones tecnológicas y el rol que establecen en las relaciones sociales. La utilización de esos medios trasciende el análisis del mensaje e incluye la forma en que se difunde. Es importante que el alumno, no sólo conozca las producciones latinoamericanas, sus directores, guionistas, actores más importantes, etc., sino que además pueda analizar los discursos audiovisuales desde una perspectiva crítica.

Según Elliot W. Eisner¹, “Bajo cierto aspecto, la capacidad de “codificar” y “decodificar” los sentidos concebidos desde diferentes formas de representación requiere una forma de alfabetismo”. Este autor utiliza la palabra alfabetismo de un modo metafórico, refiriéndose con ella a “la capacidad de codificar o decodificar un sentido en cualquiera de las formas de representación utilizadas en la cultura para transmitir o expresar sentido”. Poder leer y analizar una obra audiovisual, requiere de un modo específico de alfabetismo. Los alumnos comienzan la materia con un recorrido ya transitado en esta tarea. Al llegar a la materia cuentan con cierta experiencia en la decodificación de sentidos que les ha otorgado el visionado de producciones audiovisuales cinematográficas, televisivas y de internet. Además, se encuentran en proceso de adquisición de esta gramática mediante la producción de medios en las diferentes materias.

Como todo lenguaje, el audiovisual, tiene modos de narración que le son propios. La imagen en movimiento está compuesta por una serie de elementos y códigos del mundo audiovisual y que son codificados por la instancia narrativa: el montaje, el sonido, la actuación, la fotografía, el arte, el vestuario, el maquillaje, la puesta de cámara, etc. Asimismo, cada director, cada país, cada época y cada corriente estética combina los recursos de distintos modos dando lugar a infinitos sentidos que requieren habilidades decodificadoras bien diferentes. Por este motivo, en las clases prácticas partimos de un modelo de análisis que nos permite ir trabajando un film en particular, recorrerlo minuciosamente y vincularlo con su contexto de producción-recepción, social, político, económico y cinematográfico.

Para Eisner uno de los objetivos fundamentales de la educación es desarrollar formas múltiples de alfabetismo. Desarrollar la capacidad del estudiante para acceder a un sentido en la diversidad de formas de representación que los seres humanos utilizan para figurar los contenidos de su conciencia. Por esto es que intentamos hacer un recorrido de la historia de cine en su diversidad, trabajando diversos estilos, discursos, corrientes cinematográficas, y modos de manejar el lenguaje.

Por otro lado, entendemos que el cine hegemónico ha establecido, a lo largo de los años, un lenguaje cinematográfico cargado de sentidos, ligados, no sólo a contar una historia, sino a transmitir una cierta ideología imperante, reproducir un discurso de poder y transmitir cultura. Este cine ha ido alfabetizando al espectador, aunque ocultando sus códigos tras una pretendida transparencia.

Esta materia se propone entonces problematizar esta alfabetización existente y brindar herramientas teóricas para poder analizar cualquier tipo de discurso audiovisual. Para ello se ofrece a los alumnos un recorrido por los distintos discursos (hegemónicos y contra-hegemónicos), autores, contextos, teorías cinematográficas y modos de narrar. De este modo, el encuentro con las diversas formas de codificación que presenta el vasto campo del cine latinoamericano exige un cambio en los modos posibles de decodificación que se requieren para poder captar los nuevos sentidos creados a través de la combinación compleja de los recursos audiovisuales.

La utilización que hacemos de los ejemplos audiovisuales en los teóricos genera una fragmentación del discurso y como señala Hebe Roig², no sólo “transmitimos” los contenidos históricos, sociales y políticos sino que diseñamos estrategias de conocimiento y dirigimos la mirada a un nuevo objeto de estudio, como es la televisión. Si bien la televisión es parte del objeto de estudio, no lo hacemos desde lo histórico sino que nos es útil en función de poder establecer pautas de análisis a partir de relatos actuales. En este sentido, el análisis crítico histórico se efectúa desde la reconstrucción de la experiencia cotidiana. Según Edith Litwin: “La función de la escuela no es transmitir sino reconstruir el conocimiento experiencial, como la manera de entender la tensión entre los procesos de socialización en términos de transmisión de la cultura hegemónica de la comunidad social y la asunción de propuestas críticas para la formación del individuo. La reconstrucción del conocimiento experiencial tiene que, en primer lugar, reconocer que dicho conocimiento se difunde en el mundo cultural actual en gran parte a partir de la poderosa presencia de los medios de comunicación”³.

David Perkins⁴ habla de tres metas ligadas a la escena de la educación: retención, comprensión y uso activo del conocimiento. Esto es “conocimiento generador, es decir conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él”

“El aprendizaje es una consecuencia del pensamiento. Sólo es posible retener comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo”

John Bruer⁵ propone una “nueva síntesis” que sugiere que tanto el conocimiento de áreas específicas como las habilidades metacognitivas y las estrategias generales son elementos de la inteligencia humana. Una enseñanza basada en esta perspectiva requiere que los estudiantes se transformen en “principiantes inteligentes” que desarrollen habilidades de “alto nivel” orientadas a resolver problemas nuevos y ambiguos.

Recursos tecnológicos: problemas y propuestas

Señala Litwin que las nuevas tecnologías potencian el acceso a información actualizada y desarrollan propuestas comunicacionales alternativas que favorecen la comprensión. El caso particular de internet, en relación con los medios audiovisuales, presenta varios aspectos interesantes a analizar. En primera medida debemos reconocer que internet representa hoy día un medio de difusión alternativo que permite el acceso a producciones audiovisuales que, bien fueron adaptadas a este medio para ampliar su campo de difusión, o bien fueron creadas originalmente en este formato. Esta innovación tecnológica, como se señaló anteriormente, invita a pensar en la función que está desempeñando actualmente y su impacto en la configuración de las relaciones sociales. Por otra parte, la modalidad de trabajo utilizada en la materia, que requiere realizar análisis de diversos filmes y la formulación de hipótesis, conduce en muchos casos, a que los alumnos se dirijan a internet para obtener información al respecto. Esto presenta dos problemas fundamentales. En primer lugar es habitual que los alumnos confundan análisis serios sobre producciones audiovisuales con críticas periodísticas publicadas en diarios o revistas electrónicas especializadas que sólo despliegan juicios de valor acerca de las producciones. El segundo problema que presenta es la confiabilidad de los sitios consultados. Señala Emilia Ferreiro⁶, en una entrevista sobre nuevas alfabetizaciones, que “Aprender a buscar en internet parece fácil, pero ¿Cómo elegir entre los cientos de opciones que nos presenta un buscador? Un problema nuevo, radicalmente nuevo, es construir índices de confiabilidad frente a un sitio web antes desconocido. Cuando se trata de una institución (UNESCO, grandes bibliotecas, ministerios de tal o cual país), de una editorial o de un periódico, es fácil: transferimos al sitio web la misma confiabilidad que atribuíamos previamente a esa institución, editorial o periódico. El problema es que la mayoría de los millones de sitios web que existen no tienen una contrapartida de ese tipo, y en internet, como en cualquier gran conglomerado urbano, abundan las falsas apariencias, los fraudes, el engaño. La navegación es otra cosa. Este punto es de la mayor importancia para el uso de internet en el espacio escolar. No hay un manual que nos diga cuándo un sitio es confiable. Y si existiera, no serviría porque lo propio del espacio internet es la movilidad, el cambio continuo. Debemos construir esos indicadores de confiabilidad conjuntamente con los alumnos”. En esta misma perspectiva Litwin explica que “Los contenidos para la enseñanza que se construyen a partir de la información, por otra parte, constituyen una gama importante de temas que incluyen conceptos, ideas, principios sustantivamente seleccionados, ordenados y jerarquizados para su trabajo en el aula. La gran aventura que acontece en las aulas es dotar de sentido esa información, reconocer su importancia, transferir modos de pensar de un campo a otro con el objeto de expandir nuestros conocimientos y permitirnos actuar cada vez más inteligentemente”.

Conclusión

Utilizar diferentes formas de proyecciones de filmes o

fragmentos fílmicos: 16 mm., VHS o DVD, entre otros, la proyección de presentaciones en formato Powerpoint o multimediales lejos de banalizar la transferencia de conocimientos, los profundiza ya que esos mismos soportes son los casos que se estudian.

El poseer una página en internet facilita la disposición de información académica y administrativa⁷ permitiéndonos agilizar el dictado presencial de la materia, al mismo tiempo enlazar a partir de diferentes *links*, textos, bibliografía, imágenes y vínculos en la web que amplíen el interés de los alumnos sobre los temas tratados con el objeto de potenciar la enseñanza.

El recurso del correo electrónico amplía, junto con un *blog* de la materia la comunicación entre los docentes entre sí, los alumnos, enriquece y amplía el tratamiento de los contenidos curriculares (Marta Libedinsky: 1995) Ofrece la posibilidad de “subir” material producido por los alumnos tanto literarios como audiovisuales generando una amplia vidriera donde se comparta la actividad individual y el alumno alcance un nivel de desarrollo potencial (Vigotsky: 1978)⁸.

Notas

¹ Eisner, E. W. (1994) *Cognición y Curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

² Roig, Hebe: Cap. 5 “Un análisis comunicacional de la televisión en la escuela” en *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, Edith Litwin (comp.) Ed. Paidós, Bs. As. 1995.

³ Litwin, Edith: Cap. 9, “Los medios en la escuela” y también, Mansur, Anahí: Cap. 11, “La utilización de los mensajes de los medios en la escuela, en *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas*, Edith Litwin (comp.) Ed. Paidós, Bs. As. 1995

⁴ Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

⁵ Bruer, J. (1995) *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós.

⁶ Ferreiro, E. (2007) Textos en comunidad. Entrevista por Myriam Southwell. El monitor de la educación común, N° 13. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier4.htm>

⁷ Entendemos como información administrativa al listado de alumnos, fechas de parciales, finales, cronograma de visualización de películas, nombres de los docentes y académicas, aquellas relacionadas con los contenidos de las unidades, fundamentos, propuestas y objetivos de la materia, bibliografía obligatoria y recomendada.

⁸ Siguiendo a Vigotski: “Se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno. Por un lado el límite de lo que el solo puede hacer, denominado nivel de desarrollo real. Por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial”.

Referencias bibliográficas

- Bruer, J. (1995) *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós.

- Eisner, E. W. (1994) *Cognición y Curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Ferreiro, E. (2007) Textos en comunidad. Entrevista por Myriam Southwell. *El monitor de la educación común*, N° 13. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/>

nro13/dossier4.htm

- Litwin, E. (comp.) (1995) *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, Edith (2001) *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*. Disponible en <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos2.asp>.

- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

El saber teórico, clave en la ecuación del liderazgo

Gabriel Marrapodi

Este artículo reflexiona sobre la enseñanza teórica en la formación de grado de las carreras de diseño y comunicación, como aspecto fundamental en la búsqueda de profesionales capaces de ejercer el liderazgo dentro de sus campos específicos.

La enseñanza de la teoría es, particularmente, una tarea que presenta aspectos problemáticos en la dinámica de la relación pedagógica. Fundamentalmente por el posicionamiento de los alumnos frente a la teoría que existe en el mundo académico y que sirve para explicar muchos de los aspectos que hacen a la dinámica de conformación y reproducción simbólica de estos campos profesionales particulares.

Considerando la orientación del perfil que muestran los estudiantes (que puede inspeccionarse según sus tópicos de interés, los temas que les despiertan mayores inquietudes o las indagaciones que los docentes podemos hacer sobre sus expectativas de desarrollo profesional a corto o mediano plazo), es posible observar la inclinación a desarrollarse en la dimensión de lo que podría definirse como un ejercicio correcto de la práctica, más que en la dimensión de la reproducción simbólica de ese campo de saberes que es, como intentaremos ver aquí, uno de los aspectos fundamentales que hacen al liderazgo.

¿Qué hacen los alumnos con las herramientas teóricas una vez que egresan de la Universidad? ¿Las aplican al ejercicio práctico, de qué modo? ¿Observan la dinámica de la profesión con la óptica que se les transmite en su paso por el ámbito universitario? ¿Utilizan el enriquecimiento teórico para intervenir en la reproducción ideológica de sus campos profesionales? Estas preguntas podrían disparar líneas de investigación académica sobre la inserción profesional de los jóvenes egresados de la Facultad y su *performance* dentro del ámbito de ejercicio de la profesión. Pero no es este un trabajo que busque iniciar esa tarea.

Lo que se plantea aquí es la búsqueda de razones que permitan establecer, en la relación con el alumno, los fundamentos por los cuales es la interacción entre teoría y práctica la única capaz de generar profesionales de alto nivel, y no solamente el *know-how* específico aplicado al uso de herramientas técnicas para demostrar una simple destreza.

Esto no es una cuestión menor, ya que la finalidad del proceso particular de enseñanza-aprendizaje de teoría

no es en todos los casos la misma, porque debe contemplar, como dijimos, al destinatario particular, e identificarlo como jóvenes que en su mayoría apuntan a adquirir un *corpus* de saberes fundamentalmente prácticos; pero a quienes no se les realiza una correcta transmisión del saber respecto del sustento teórico en tanto base para la adquisición de perfiles de liderazgo: la conjugación de estas capacidades de “saber-hacer práctico” y de “saber-reproducir simbólico”, dentro de un escenario profesional donde el mercado se presenta cada vez más competitivo es, a mi modesto entender, un desafío para los docentes que queremos transmitir conocimiento con valor agregado.

Por ello desde la enseñanza ponderamos la teoría y su valor immanente, como instancia de la cual el ejercicio práctico no debe despojarse, ya que son indispensables si se busca alcanzar profesionalidad y, sobre todo insisto, liderazgo; y porque de otra forma estaríamos traicionando el contrato adquirido con nuestros destinatarios, los jóvenes (que quieren ser) profesionales.

Esto, en última instancia, se visibiliza a la hora de reprobar exámenes de alumnos que no tienen un basamento teórico mínimamente constituido y, lo que es mejor, otorgar una calificación destacada cuando el alumno evidencia un esfuerzo por explicar el fenómeno que observa utilizando los conceptos que le son facilitados en clase o en bibliografías; y no es indispensable el siempre relativo éxito de esa conjugación, si es fundamental para el aprendizaje que el alumno haya puesto en funcionamiento ese proceso.

Orientar la teoría hacia la profesión

¿Cómo entender entonces que la reflexión teórica –vista por muchos de los alumnos un sacrificio – es una de las dimensiones fundamentales de la práctica profesional; y lograr por ende que lo que los alumnos perciben como un sacrificio (despojarse de algo que ellos sacralizan: el tiempo que implica el ejercicio intelectual teórico) sea visto como el normal esfuerzo de adquirir la capacidad que distingue la profesión del mero oficio?

O, visto de otro modo, ¿Por qué es recurrente ver en la elaboración de trabajos de investigación resistencias a involucrar los conceptos para indagar los fundamentos de las cuestiones descriptas en las investigaciones? Colaborar en construir una fundamentación que ayude a derribar esa resistencia forma parte del espíritu con que se escribió este artículo de reflexión.

Me permito aquí una distinción fundamental, para saber desde dónde nos posicionamos para estudiar el tema: nuestras carreras de grado tienen la finalidad de formar profesionales del diseño y la comunicación; distinta es la formación de profesionales dedicados a la investigación científica, donde las particularidades son la especialización de posgrado, la profesionalización de la actividad académica a través de la inserción en grupos o proyectos de investigación con anclaje institucional y, sobre todas las cosas, la transmisión de saberes específicos del método científico mediante el aprender-haciendo¹, de la inseparable mano de un maestro que no es ni un libro, ni una cátedra de metodología, sino un ser humano ya formado como investigador científico que dirige al aprendiz.