

Dificultades en relación a la enseñanza de la asignatura “sonido” en carreras audiovisuales

Martín Aratta

Uno de los conceptos de importancia mayor que encuentran aquellos profesionales o técnicos que cursan carreras de profesorado, perfeccionamiento o profesionalización docente, es el de lo significativo. El aprendizaje significativo, es en sí mismo una teoría que implica, sólo en principio, la aparición de una fuerte relación de necesidad entre conocimiento, estudiante y docente, en la cual el conocimiento se reconoce como materia sustancial y necesaria, a ser incorporada en forma no arbitraria a la estructura de conocimiento del alumno.

Damos por descontado aquí que también será significativo para el docente la propia tarea y el conocimiento en cuestión: nunca está de más enunciarlo. Que cierto conjunto de conocimientos sea significativo colabora con una suerte de progresiva toma de conciencia de la labor que debemos realizar una vez puestos a “enseñar lo que uno hace”. En lo que sigue, se intenta diluir el carácter posiblemente polémico del contenido, carácter que proviene quizá de ciertas crisis en las cuales suelen sumirse los docentes, sobre todo, los del nivel superior, aquellos estimulados a veces por distintas tentaciones: la labor profesional en el ámbito del cual se proviene compitiendo con la actividad docente y la reflexión académica por el tiempo disponible. Esto expande el universo aludido en el título, en un intento por hacer que, también este texto, sea significativo para todos. Exponer estas crisis no es siempre un espectáculo agradable, y contagia en cierta forma cuestionamientos, dudas y a veces certezas no muy alentadoras. Se espera de dicho contagio, si se produce, el generar defensas antes que perjudicar el buen estado de salud docente del lector.

Decíamos que el concepto aludido –el de lo significativo- se vuelve algo trascendente, puestos en la necesidad de comunicar parte de nuestro oficio o quehacer en tanto docentes de nivel superior. Nos encontramos a veces con una serie de problemas que frustran este afán y cancelan la plenitud de la tarea. No esperamos en este texto solucionar estos problemas, sino más bien hacer notar en dónde éstos residen; por supuesto que no hay nada absoluto ni irrefutable en este trabajo, siendo materia opinable la totalidad de su contenido, no así aquello que promueve la temática planteada, esto es ni más ni menos que la experiencia de años en la materia. Este trabajo intenta analizar la intensa complejidad de la tarea efectuada por el docente – generalmente un profesional del audio, la música o bien realizador audiovisual – para transmitir contenidos, reflexividad, e intentar generar experiencias valiosas entre los alumnos, al hablar de sonido. Por supuesto que hablamos de un docente atento al desarrollo y al nivel de inserción de su tarea entre los alumnos, hablamos de un docente para el cual el aprendizaje debería producirse en forma significativa en sus alumnos, siendo significativo también para él que así sea.

Es de destacar a propósito y para lo que sigue de aquí en más, que no se intenta juzgar ni medir ni calificar a

docente alguno, ni hacer lo mismo con ninguna institución educativa en particular.

Algunas anécdotas provenientes de la más basta vida diaria docente iluminan ciertos aspectos de la anteriormente mencionada complejidad.

Por ejemplo: en medio de una clase sobre el tema sonido directo, luego de dar algunas pautas básicas, el docente plantea, con intenciones de evaluar conocimientos previos o simplemente el sentido común promedio del curso, la siguiente pregunta formulada más o menos de esta manera:

... Entonces, si tenemos que tomar el sonido del diálogo de la pareja, y la pareja, como vemos, camina por el parque, tomada en estos diferentes tamaños de plano: ¿qué hacemos?

La respuesta no se hizo esperar:

- ¡Llamamos a un sonidista! – lanzó un alumno desde el fondo del aula (...aguardo de los especialistas en psicología educativa y/o psicopedagogos una “Teoría del fondo del aula” y sus valiosos moradores...).

Todos ríen. El docente se desconcierta primero, y luego ríe también, dado el ingenio demostrado. Luego de las sonrisas, el docente vuelve a entrar en una nueva zona de desconcierto: ¿Cómo seguir? Dado que la humorada –como ocurre generalmente- escondió una gran sinceridad: será muy difícil generar la sensación, la sospecha en ese alumno de que los conocimientos a referirnos serán significativos para él.

Otra anécdota:

En amistosa y franca charla con un colega, directivo en una casa de altos estudios, mencionaba el voluntario alejamiento de un docente de la asignatura de la carrera, y explicaba que el cambio por un nuevo profesor había sido muy positivo, ya que “Mucho sonomontaje, mucho análisis... ¡Pero los diálogos de los prácticos estaban mal tomados, no se escuchaba nada! Ahora tienen una mano firme con la técnica...”

Como vemos en estas anécdotas, abrimos dos tipos de cuestiones: una que tiene que ver con el sistema de la clase y su dinámica (lo cual involucra, además de actores, espacio, etc., un determinado contenido), otra tiene que ver con distintos estilos docentes, con la asignación de un determinado recorte en el universo de la asignatura, en el cual actúan docentes e instancias de decisión aún más altas.

Intentemos verlo con mayor detalle.

En principio, una cosa es hablar de acústica con un estudiante de ingeniería o arquitectura, otra bien distinta es hacerlo con un joven de 18 a 20 años fascinado con la imagen, la interactividad y el movimiento. Un joven que – en caso de ser ingenuo – supone que debe aprender muchas cosas, pero sobre todo a generar imágenes con una cámara, conocer el misterio de la actuación, y ejercitarse en la escritura de diálogos (luego se enterará que un guión involucra infinitamente más que eso). Ese joven difícilmente piense en el sonido como un complejo articulado de situaciones físicas que se dan en el mundo concreto y se perciben vía sistema auditivo y nervioso. Tampoco quizá desde un sofisticado dispositivo tecnológico. Por supuesto que tiene que conocer todo esto a su tiempo y con la debida profundidad, pero quizá no necesariamente al comienzo de su tránsito por la asignatura.

Y el sonido ¿es solo acústica? ¿Es sólo micrófonos, cables, consolas y grabadores, como lo querría el colega de la anécdota? ¿Cómo también lo quería de alguna manera el ingenioso alumno del fondo, una tarea dejada para algunos pocos técnicos especializados? ¿O es sólo análisis de espacios virtuales y sus relaciones de incidencia y coincidencia con la imagen, como pensaba quizá el docente desvinculado? Es todo esto y más, suponemos. Entonces, el problema: ¿cuál es, o por lo menos, dónde radica el obstáculo...?

Revisando ciertos clásicos de nuestra bibliografía podemos entrever algunas cuestiones sospechosas: “El sonido no puede ser aislado”... “Educar al oído”... “El sonido no hace sombra”... “El sonido no tiene lados”... “El sonido toma color según el ambiente”... (Balász, B. 1949). Es claro que el sonido pasa desapercibido, haciendo gala de mayúscula discreción. Hasta los más ruidosos cañonazos, gritos, estruendos, pasan como lo que son: algo “natural”. En todo caso el sonido en el cine, de alguna forma hijo del arte musical, no tiene diáfano referente y parece hablar en primer lugar de sí mismo. Esto además, el uso que tradicionalmente se otorgó al sonido y se esperó de él en tanto espectadores y realizadores. La posible significatividad, su valor como contenido, puede desdibujarse: ¿cómo enseñar una disciplina posiblemente infravalorada? Decidimos rescatarla en tanto sensibles y preocupados por una tarea y el devenir de un arte que sin ella pierde la totalidad de su sentido como generador de estímulos y emociones valiosas para el ser humano. Entonces, el problema: hacer visible la red interna de un objeto de estudio por naturaleza fugitivo y medianamente desdeñado. Dice Wiszk, A. en su “Teoría del cine”:

“El cine sonoro no es para cualquiera: no todos pueden tolerarlo en su íntegra dimensión. La imagen nunca es otra cosa que lo que se quiere decir, incluso lo más cruel. El sonido en cambio nos acerca siempre aquello que no queremos percibir, al decir de Rilke, aquel “grado de belleza que aún podemos soportar”. Quizá por eso, y como una forma de preservarnos, he visto formar parejas entre el mundo real y la imagen, y entre lo fantástico, lo inefable, y el sonido.”.

¿Cómo enseñar, cómo aprender algo que parece ser perteneciente al mero sentido común? En todo caso...

¿Cómo enseñar algo que parece ser cosa de iniciados, algo que parece ser natural? o en definitiva, ¿cómo se enseña algo que no parece importar demasiado?

A partir de los años '90 se dieron en el área un par de hechos que han influenciado la actividad y la formación en la materia. Por una parte, una cantidad de estudiosos provenientes de la música se acercaron al sonido cinematográfico (quizá el oficio dentro del cine que más se resistió a abandonar el viejo esquema de “técnico especializado generado dentro de la industria y para la industria”). Por otra parte, lo multimedial había comenzado a ser entrevistado y practicado por algunos iniciados, lo cual favoreció el saludable intercambio o pasaje entre disciplinas, comenzando a entenderse desde ahí a la banda sonora como una composición musical y – quizá, algunas veces – viceversa.

La música contemporánea había ya comunicado y diversificado sus búsquedas y proyecciones en lo referente a

nuevos criterios de armonía, a trabajo sobre las alturas, a la conquista de una libertad rítmica sin precedentes, y sobre todo, al trabajo sobre el timbre. Si bien el espacio fue, en la música, fuente de preguntas, experimentos y realizaciones prácticamente desde el medioevo, dicho tema fue el paso siguiente en cierta forma al del timbre en la consecución de nuevos elementos y aportes al lenguaje musical del siglo XX. El ámbito, la localización de las fuentes en relación a los otros parámetros, como sujeto central de la composición. Y junto a la preocupación estética llega el avance tecnológico. Por cierto, es una agrupación argentina, el “Ensamble Nacional del Sur”, dirigido por O. Edelstein, el primer ensamble de música contemporánea en el mundo en registrar su música en formato 5.1 SACD (Súper Audio CD), poco después del 2000.

Hacer música, componer, en muchos casos también implicó utilizar micrófonos, potencias, etc., no sólo papel pentagramado, tinta e instrumentos acústicos. Esto acercó aún más al músico al mundo de la tecnología aplicada al sonido, por lo tanto también, al audiovisual, cuyas herramientas tecnológicas son similares y coincidentes en algunos casos.

Los años '90 promueven una nueva e importantísima reflexión sobre el espacio virtual y el lugar del sonido en el audiovisual de la mano de Michel Chion, compositor, realizador, investigador y teórico francés, discípulo de P. Schaeffer. Autor de “Audiovisión”, “La voz en el cine”, “La música en el cine”, “El sonido”, y otros textos.

También se avanza (ya desde los '80) sobre el espacio concreto de la mano de los técnicos, ingenieros y creadores del más llano cine de entretenimiento (*Star Wars*, sus secuelas y semejantes), desarrolladores de los mejores usos del sonido envolvente. Dicho desarrollo tuvo su correlato y fue favorecido por los avances en sonido digital y en el desarrollo de instalaciones hogareñas de sonido para video y música.

A casi 20 años de tales desarrollos, el docente de sonido debería en principio conocer el lugar de la tarea en la constelación de problemas y oficios que supone el audiovisual. Luego, probablemente deba poseer una convicción, traducida en firmeza de carácter poco habitual, o bien un poder de persuasión tan desarrollado como para hacer que los conocimientos que suponen su quehacer sean significativos para el alumno (no olvidemos el carácter complejo y la relevancia poco reconocida del área y sus contenidos). Debe comunicar información técnica con la solvencia de un ingeniero, conocer de electricidad, electrónica, y al tiempo filosofar acerca de la significación de tal o cual situación espacial de una fuente sonora. Debe ser un esteta y conocer de narrativa – manejar conceptos de *diegesis* y *mimesis*, por ejemplo...- ¿Esto se puede lograr?

Tampoco existe literatura lo suficientemente preparada sobre el asunto. Hay ciertos “clásicos”, ciertas recurrencias, y algunos textos preparados en el marco de cátedras, instituciones, etc., eminentemente prácticos y por lo tanto forzosamente incompletos. El docente debe entonces realizar aquí un fuerte trabajo de recopilación de fuentes directas (ramas de la física, música, estética, cinematografía, etc.) y un fuerte trabajo también de

transposición didáctica. Para lo cual necesitará, además de un sentido común de excelencia, una capacitación docente adecuada.

La experiencia que atestiguamos muestra un alumnado que no logra, en la mayoría de los casos, apropiarse de ese objeto, grupos de jóvenes en los cuales no se genera una relación amable con determinado conjunto de conocimientos y prácticas. Muestra también un docente preocupado por esto, y sobreexigido por la propia complejidad de una disciplina a definirse, en un área que, además, está presa en su propio, constante avance desde lo tecnológico.

Entonces, ¿Con quién compartir la responsabilidad sobre resultados irregulares, difícilmente exitosos? Revisemos por un instante qué ocurre en las instituciones en donde se pone en práctica la enseñanza de sonido y que promueven la aparición de dicha asignatura en niveles. Es notorio que en general la asignatura “Sonido” (bajo el nombre que ésta posea), está dividida (fracturada digamos) en al menos dos o tres niveles. Su modelo es el siguiente: Sonido I, imparte formación en física del sonido y en tecnología aplicada, además de práctica sobre toma de sonido. Sonido II incluye algunos elementos sobre narrativa sonora, pero sobre todo profundiza la información tecnológica y forma en posproducción de sonido. Sonido III (si existe) trata temas vinculados con lo que podríamos llamar “banda sonora” y con los usos de la música.

Este modelo, por supuesto, es una reducción forzosa y promedio de lo que ocurre en los planes vigentes de la mayoría de las instituciones que brindan este tipo de formación. Pero esta reducción nos muestra, globalmente, que la situación está invertida si esos son los niveles de la asignatura.

Probablemente en este esquema se encuentre el fallo mayor: no en el docente, no en el alumno, no en la complejidad innata del área, si en cambio en la disposición de los contenidos y su vinculación con una determinada práctica, es decir, la puerta a través de la cual entramos junto al alumno en este universo.

En esta asignatura entonces, según creemos, como en ninguna otra, se da la necesidad de discriminar muy certeramente la naturaleza de cada nivel, de cada conjunto de conocimientos, y realizando previamente un fuerte análisis de los contenidos, las estrategias, las condiciones, tender a borrar toda idea de sucesión o de correlatividad entre niveles, que en rigor ya no existirían. El alumno tendría que ingresar a la disciplina a través de una puerta deseada, ofreciéndole en cada una, una batería de prácticas con las cuales, de paso, podría aspirar a un oficio en el marco de la carrera elegida. Así, hemos corrido sencillamente un primer obstáculo para conseguir la anhelada significatividad.

La Institución se muestra regresiva en este aspecto: no hay por qué presuponer que un alumnado no conoce por dónde quiere ingresar, usando únicamente sus conocimientos previos y su sentido común. Preguntarse: ¿cuántos ingresarían por la puerta de la física del sonido? No muchos. Comenzarían, si pudieran elegir, suponemos e imaginamos, por la música –en alguna de sus variadas formas y temáticas- por la asignación de fuentes a distintos canales (para llamar de alguna mane-

ra a este primer estadio del desarrollo de sonido envolvente, actividad esta que posee cierto aspecto lúdico), por cierto software al cual pueden tener fácil acceso. En cambio, parece actuarse según alguna tradición recurrente, y según una lógica bastante antigua entre varias posibles.

Quizá ocurra que la tarea puede ser ardua en caso de cambiar. Saben esto los docentes que intentan sobreponerse a sus tendencias monocordes en cuanto a estrategias didácticas, adquiridas en la propia formación, y tratan de incorporarlas nuevas.

Hemos expuesto un puñado de problemas que se dan en torno a una asignatura – no sólo a ésta suponemos – y que incluyen una multiplicidad de actores. Analizarlos, analizar los casos por venir y las experiencias posibles desde ciertos paradigmas pedagógicos, con intenciones de progresar en la actividad y en el arte mismo en juego, es de suma necesidad para dichos actores. Porque la actividad misma – el sonido para audiovisuales – podría llegar a ser nuevamente realizada profesionalmente por técnicos especializados, sin formación estética, sin información variada ni experiencia en otras áreas. Entiéndase bien: no es esto una amenaza en sí – nada hay en este texto contra un técnico especializado en audio – sólo que significaría el fracaso de una experiencia pedagógica que nace justamente entre las dudas y el derrumbe de una industria, alrededor de los años ‘60.

No olvidemos que aprender a hacer cine (por extensión, “arte audiovisual”) es algo sólo un poco menos novedoso que el cine mismo, y que enseñar a hacerlo es algo que casi recién ha comenzado.

El mundo del trabajo a través del humor en el cine. Una experiencia pedagógica significativa

Rodolfo Battagliese

En el marco de los Open DC de la Universidad de Palermo participé del dictado de un curso/taller que intentó ser una vía de entrada a algunos aspectos de la historia del mundo del trabajo, a partir de la utilización del cine como fuente y agente de la historia.

El objetivo del mismo fue el de analizar las representaciones culturales del mundo del trabajo a través de fragmentos seleccionados de los filmes *Tiempos Modernos* (Chaplin, USA, 1935), *La Fiaca* (Ayala, Argentina, 1968) y *El Placard* (Veber, Francia, 2001).

Para la selección de los mismos se pensó en aquellas películas cuyo contexto de producción permitiera observar algunas características relacionadas con el mundo del trabajo en tres momentos significativos de la historia del capitalismo en occidente durante el siglo XX.

La Gran Depresión, los “dorados años sesenta” (Herman van der Wee, 1997) y la globalización económica, son procesos económico-sociales que afectaron a los trabajadores de diversas maneras. El cine, nos parece, es una buena forma de aproximarnos a dichos procesos y a aquellos que no son sólo un recurso económico más.