

## Sobre el canon

Martín Aratta (\*)

Fecha de recepción: agosto 2012

Fecha de aceptación: octubre 2012

Versión final: diciembre 2012

**Resumen:** El siguiente artículo plantea preguntas acerca del listado de obras a través del cual los docentes de asignaturas audiovisuales ejemplifican o solicitan trabajos prácticos a los estudiantes. Cuestiona una adhesión rápida a filmografías harto recorridas y plantea dudas acerca de la efectividad de listados de clásicos. Se pregunta además sobre la labor docente en relación a dicho canon: renovación, investigación, re-elaboración; y se hace foco, a través de la problemática, en los cambios sufridos en el sujeto estudiante en los últimos años.

**Palabras clave:** Filmografía - canon - bibliografía - recursos narrativos - aprendizaje - Instituciones educativas - labor docente.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 194]

El presente escrito pretende instalar una problemática de alcance aparentemente reducido, pero que expande sus límites hacia zonas vitales de la formación en medios audiovisuales. No pretendemos precisar o inquirir acerca de hechos académico-científicos de elevada magnitud o relevancia crucial, sino detenernos en un hecho meramente instrumental, aunque sumamente representativo en la tarea docente y la relación con el estudiante. Tal es el canon filmico, filmografía o listado de ejemplos video / cinematográficos utilizados en las clases de diversas asignaturas en medios audiovisuales.

Sabemos que la formación en medios audiovisuales contiene un fuerte elemento práctico, además de proyectual y de reflexivo. Dichas características nos hablan de un aprender-haciendo, y de un aprender-mirando que acercan la disciplina a lo artesanal, tanto como producto como en modo de formación. Aquí se hace presente la idea de un canon como algo indispensable, y los docentes -quizá acriticamente, como acto reflejo - acceden a la elaboración de listados de obras en sus planificaciones que funcionarán quizá no tanto como ejemplificación, sino como prueba de verdad; menos como hecho inductivo que como prueba de fe, tal como el rastro que deja la consecución de un milagro.

Nos referimos entonces a una callada problemática que va profundizándose con el paso de los años; como una mácula pequeña, se extiende sobre la vida en el aula en forma inocente, tiñendo el desarrollo de los cursos y dificultando la comunicación, por lo tanto, el desarrollo del aprendizaje.

Existen factores variados que inciden sobre el tema, y los posibles cuestionamientos son sintomáticos y representativos de los cambios efectuados en las pantallas y lenguajes audiovisuales, los cuales han mutado, diversificado y amplificado, mientras que las pantallas mismas han ido progresivamente reduciendo su tamaño concreto (multiplicación más miniaturización). Dichos cambios, con gran cantidad de antecedentes progresivos, se han dado mayoritariamente en el transcurso de la década del '90, y tienen su correlato directo en el modelo de estudiante que se acerca a aquello que llamábamos tiempo atrás muy cierta, y tranquilizadamente la escuela de cine.

Los estudios en cinematografía surgen -con las particu-

laridades y desarrollos propios de cada país o región - ante la popularización de diversos medios como el paso reducido en filmico, el sonido sincrónico, luego la aparición del video, etc. Pero más que nada, aparecen ante la caída de un modo de producción prohibitivo para las mayorías y añorado por muchos profesionales y docentes del medio como un antiguo horizonte dorado: el modelo de grandes estudios. Aquí en la Argentina, dicho modelo se vio encarnado, entre los años 30 y 50 por una media docena de estudios cuya producción, copiosa, a veces muy elaborada, en general destinada a la exportación; dio resultados en todo caso irregulares. En este esquema, se sabe, la formación estaba desarrollada en el seno mismo de la industria: no podemos hablar tanto de aprendizaje como de un adiestramiento, quedando todo librado al esfuerzo y talento propio de quienes luego se erigieran como profesionales. Es esta anterior una cuestión aún central en temas de formación en el mundo audiovisual.

Más adelante, ya en los años '60, existieron los primeros centros de estudio. Muy en general, quien estudiaba cinematografía en la etapa (tan disímil por cierto) que va entre principio de los años '70 y principio de los años '90, era lo que se denomina un cinéfilo. Queremos decir; no había un cine ajeno, no había film demasiado lejano en la historia, no había tampoco período o corriente estética de muy difícil reconocimiento. Era sumamente extraño que un recién ingresado a la escuela de cine desconociera las cuentas de ese rosario llamado Orson Welles, o Antonioni, Scorsese, Ford Copolla, etc. La cinematografía era también catecismo y enfrentamiento, discusión estética, posiciones encontradas, debate. Y la situación pareció estable durante un lapso de aproximadamente 20 años.

Hacia el final de los '90 parece haber cambiado dicha situación. La apertura de la TV a nuevos formatos narrativos en el terreno de la no ficción y la generalización de los juegos interactivos (comenzamos a utilizar la pantalla para otra cosa) tanto en consolas como en las PC que terminaban de encontrar su lugar en la inmensa mayoría de los hogares de las capas medias y altas de la sociedad, fueron los hechos determinantes. Más adelante, la respuesta a las necesidades comunicacionales más diversas se encontraría en formatos digitales a través de

la internet, a los cuales progresivamente fue incorporándose el elemento multimedia. Hoy, Youtube es -con todos sus defectos - la biblioteca de Babel audiovisual perfecta.

El estudiante de hoy, en general, no tiene en mente ingresar a la escuela de cine como la conocimos en épocas anteriores; tal es un hecho que pocas veces tenemos en cuenta. A partir de allí, debemos hacer un examen profundo de nuestros medios y recursos de enseñanza. El alumno de hoy en general es un espectador interactivo, que conoce y valora el antiguo ritual de la sala oscura y la pantalla gigante, aunque no lo vive con la intensidad de las generaciones anteriores. Un espectador que utiliza la pantalla para jugar, tanto como para ver producciones de tipo serial, que tienen un componente interactivo impensado una década atrás y que las asemeja a los juegos mencionados. Un espectador que participa en acalorados debates acerca de series caleidoscópicas e hipercomplejas, pero elaboradas a partir de los mismos recursos utilizados en *All about Eve*, *Citizen Kane*, o *Laura*.

La controversia quizá pueda ejemplificarse allí: mencionamos entre nuestras fuentes filmográficas un producto actual, o bien presentamos un film de los años '40 y explicamos que los recursos argumentales puestos en juego son exactamente los mismos, pasados en caso de la serie a través de procesos de amplificación e hiperbolización.

En el primer caso, el trabajo es arduo; requiere una permanente búsqueda y actualización de ejemplos que muchas veces no son lo suficientemente efectivos. En el segundo también, pues el trabajo es múltiple: encontrar la relación entre un ejemplo clásico y otro novedoso en cuanto a un recurso o elemento del discurso; obteniendo un hecho cercano al estudiante. Luego dar cuenta al estudiante de tal relación. En tercer lugar, hacer atractivo el ejemplo mismo. En cuarto lugar: transmitir la naturaleza del recurso, explicar, exponer, etc.

El problema radica entonces en la siguiente pregunta: ¿debemos generar artificialmente un corpus pre-asimilable para el estudiante de hoy, con el fin de hacerlo semejante en este aspecto al tipo de estudiante que conocemos (el cual coincide en general con el *que fuimos*)? Dicho sea de paso: este estudiante es el que supone la bibliografía en general utilizada en los claustros.

Muchas veces las instituciones solicitan la visión de ciertos filmes, generalmente clásicos, películas nacionales de visión no acostumbrada, materiales que, añadidos a la lectura de cierta bibliografía, intentan formar una base. Nos permitimos dudar de la efectividad de dicha solicitud, sin la guía y el apoyo de un instructor o docente.

La controversia se complementa con otra pregunta: ¿Debemos los docentes *aggiornar* nuestros ejemplos, que son por otra parte modelos (y, en cierta forma, modelos de enseñanza)? ¿Qué ocurre con los ejemplos insertos en la bibliografía normal de las asignaturas audiovisuales como guión, montaje, dirección, etc.? Sería tarea individual de cada docente el remozar dicho listado, si fuese necesario. ¿Podremos encarar semejante labor, sumándola a la cantidad de tareas que hacen a un trabajo

docente responsablemente desarrollado?

Podríamos pensar en forma conservadora, y concluir que ejemplificar a través de *El Acorazado Potemkin*, *Nosferatu* y *Sunset Boulevard* es formativo *per se*, informativo e ilustrativo. Nos permitimos dudar de dicha aseveración; creemos firmemente que dichos clásicos tienen una presencia en las aulas que es insustituible e indudable, pero son más un punto de llegada que de partida, en virtud de la distancia que media entre el estudiante de hoy y dichas cinematografías: necesitamos materiales que (utilizando la conocida metáfora) se constituyan como elementos concretos de andamiaje para la construcción del conocimiento y siempre, en la búsqueda de dichos materiales, se juega un tanto el profesionalismo docente y se tiende de alguna forma el puente hacia un aprendizaje significativo.

Estas reflexiones han sido motivadas por la desolada actitud de los grupos de estudiantes ante la lectura de listados de filmes-ejemplo en el marco de cursadas diversas. En general el proponer filmes anteriores al año 1990 es la mayor parte de las veces motivo de sorpresa e incluso de la desaprobación más rotunda<sup>1</sup> y por otra parte resignada.

En definitiva, el conflicto se muestra entre la necesidad de ir al encuentro o el solicitar aproximarse: en todo caso, el conflicto, y la tarea del docente deberían resumirse en el acto de tender un puente para que ambas cosas sucedan.

#### Notas

<sup>1</sup> Un dato recogido de la vida cotidiana en el aula, nos habla de la resistencia -al menos de la sorpresa - de muchos estudiantes de nivel inicial a la visión de filmes en blanco y negro; parecemos haber retrocedido en este aspecto a los años '30 en los cuales muchos vieron el blanco y negro como una deficiencia a superar en virtud del naturalismo, más que como el fruto de una estética fotográfica sumamente desarrollada.

---

**Abstract:** The following article raises questions about the list of works through which audiovisual subject teachers exemplify or ask students practical works. It questions rapid accession to filmographies traveled and raises questions about the effectiveness of lists of classics. It also wonders about teaching in relation to the canon: renewal, research, rewriting, and is focused through the problem in the changes undergone by the student subject in recent years.

**Key words:** Filmography - canon - bibliography - narrative resources - learning - Educational institutions - professor.

**Resumo:** O seguinte artigo propõe perguntas a respeito da listagem de obras através do qual os docentes de matérias audiovisuais exemplifican ou solicitam trabalhos práticos aos estudantes. Questiona uma adesão rápida a filmografias hartas percorridas e propõe dúvidas a respeito da eficácia de listagens clássicas. Pergunta-se ademais sobre o labor docente em relação a dito cânone: renovação, pesquisa, reescrita; e faz-se foco, através da problemática, nas mudanças sofridas no sujeito estudante nos últimos anos.

**Palavras chave:** Filmografía - canon - bibliografía - recursos narrativos - aprendizagem - instituições educativas - docente.

Industriales (UTN). Diplomado en Tecnología y Música (UNQ). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

(\*) **Martín Aratta:** Realizador (IDAC). Profesor en Disciplinas

## La motivación como vehículo para la enseñanza

Virginia López (\*)

Fecha de recepción: agosto 2012

Fecha de aceptación: octubre 2012

Versión final: diciembre 2012

**Resumen:** Los universitarios de hoy son nativos digitales, habituados al exceso de información y la multiplicidad de canales de comunicación. Generar la dinámica enseñanza-aprendizaje, implica encontrar un mapa de motivaciones que los comprometa. Trabajar con casos y herramientas, es un motivador que activa dinámicas de conocimiento propias de las nuevas generaciones.

**Palabras clave:** Nativos digitales - motivación - enseñanza - aprendizaje - estudio de casos - herramientas - web - digital - comunicación interna.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 196]

Los universitarios de hoy ya son en su amplia mayoría nativos digitales<sup>1</sup>, han nacido en un mundo en el que la información peca por su abundancia, y está disponible en cantidades inagotables en la comodidad de sus cuartos. Probablemente sepan ya moverse en un estado de hiper-conexión constante que es el modo natural de las cosas para ellos y sus pares.

En este contexto, llegan al aula con buena predisposición, pero lógicamente están habituados a la pluralidad de estímulos permanentes, y a atender varios canales de comunicación en paralelo.

Está claro que para que funcione la dinámica enseñanza-aprendizaje, hay una serie de condiciones que se tienen que dar: en principio comprensión y empatía entre ambas partes, predisposición y voluntad, y todo se refuerza cuando hay compromiso con el trabajo que se está haciendo, tanto de parte del docente como de los estudiantes.

Es así que en este contexto nuestro lugar como docentes se complejiza, tenemos para ofrecerles conocimientos y experiencias que pueden enriquecerlos, pero necesitamos dar con ese compromiso tan difícil de despertar. A nuestro favor podemos contar que están aquí porque lo han elegido, pero sostener su atención y lograr su involucramiento es un desafío rico e interesante que como docentes tenemos que asumir en cada encuentro.

Es en este sentido que la idea de diagramar un mapa de las motivaciones de nuestro público (la clase) nos puede ayudar a diseñar una hoja de ruta para los contenidos, que atraviese por algunos llanos necesarios, pero seguidos por períodos de aceleración en los que los temas de interés y las dinámicas de trabajo convocantes para nuestros estudiantes renueven el compromiso con el aprendizaje.

### El diseño del mapa

Para cumplir con este objetivo de convocarlos desde la motivación, lo primero y fundamental es conocer a

nuestros alumnos, comprender qué les está pasando y entender qué quieren, qué esperan y qué les gustaría que pase en nuestro espacio compartido.

Lo primero entonces es tomarnos el tiempo que sea necesario para que nos cuenten cómo llegan, indagar sobre el momento que están atravesando. En mi primer encuentro con mis estudiantes, me tomo el tiempo de que cada uno me pueda contar varias cosas, pero sobre todo dos: qué les está pasando con la carrera, en qué momento están, si están contentos, satisfechos con lo que eligieron, si dudan y porqué lo hacen, qué esperan de la carrera que eligieron; y luego qué se imaginan haciendo luego de terminar la carrera, en qué les gustaría trabajar, si les gustaría continuar estudiando, cuál de todos los caminos que les abre su campo profesional les gustaría explorar.

Muchas veces nos encontramos con que algunos de nuestros estudiantes están habituados a hablar frente a la clase y se sienten cómodos haciéndolo, y otros no tanto. Y en todos los casos, está claro que frente a nuestro lugar de autoridad lo primero que va a surgir es el tratar de responder lo mejor posible intentando cumplir con nuestras expectativas como profesores. Para romper un poco esa dinámica, humanizarnos es una buena herramienta, acercarnos a ellos traspasando la distancia que el lugar de profesores nos confiere. Y en este sentido siempre compruebo que algún pequeño relato sobre mi propio derrotero como estudiante universitaria cumple con esa misión y logra que puedan sincerarse un poco más con aquellas cosas que no cumplen sus expectativas, pero que aún siguen deseando y esperando.

Y es ahí donde nosotros podemos intervenir, con un poco de escucha podemos detectar esas cosas que nos están pidiendo, que como docentes les podemos dar y que pueden llevar a que nuestra experiencia áulica sea significativa en su carrera, les renueve el compromiso con lo que están haciendo, les despierte la motivación.