

## Algunos aspectos de la irrealidad.

Marcelo Lalli (\*)

Fecha de recepción: agosto 2013

Fecha de aceptación: octubre 2013

Versión final: diciembre 2013

**Resumen:** El propósito de este ensayo en parte es minimizar el conflicto con la irrealidad. Dicho punto será tenido en cuenta respecto a los riesgos que presenta en la didáctica en general pero particularmente en la enseñanza de cine. Para ello se analizan las ventajas que aporta el aprender haciendo pero también el grado de reflexión que esto exige. Se propone analizar la realidad de la acción junto a la dinámica interna de roles y del contexto en que dichas acciones se llevan a cabo. Por lo tanto, el estudio de esa distancia entre el enunciado y el suceso, toman como referencia, didácticas que mueven al docente a trabajar con el rol activo del alumno.

**Palabras clave:** realidad - didáctica - cine - motivación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 150]

*Un atributo de lo infernal es la irrealidad,  
un atributo que parece mitigar sus terrores  
y que los agravaba tal vez.*

Jorge Luis Borges

Este ensayo adopta como eje central la irrealidad en la enseñanza. Tratándose de una característica que asoma en distintos aspectos del recorrido del aprendizaje, la irrealidad adopta carácter de tema. Irrealidad porque muchas veces se construyen esquemas que poco tienen que ver con lo que ocurre en el aquí y ahora del aula, se arman planificaciones excesivas incluso para el mismo docente, se pone el foco en el saber del concepto que se enseña, no en saber enseñarlo. La irrealidad no sólo tiene que ver con la desconexión sino también con crear actitudes en los estudiantes que luego el docente se cuestiona y desapueba. Éste desconoce su origen, generando tipos de tensiones que poco tienen que ver con la capacitación para el futuro de la vida laboral. Una irrealidad que de alguna forma desdibuja los roles, una irrealidad que muchas veces se filtra de manera invisible.

Más allá de las subjetividades, del punto de vista de cada individuo, existen voluntades que hacen posibles compartir el espacio y el tiempo de la enseñanza. El querer aprender y el querer enseñar, el necesitar de un sujeto activo que se interese por esos conocimientos para crecer tanto en lo profesional como en otras áreas de la vida. Entonces debe ser activo quien está de ese otro lado para poder realmente aprender.

A raíz de desarrollar los distintos aspectos que implica esta irrealidad, pueden tomarse casos surgidos de diálogos en clase. Se confronta lo que se dicta como real, lo que debe hacerse en el trabajo de campo, en el área de la experiencia, versus lo que los alumnos consideran posible con sus recursos. Existe una distancia tirante entre el enunciado verbal y las acciones, los contextos, los tiempos particulares y las subjetividades. Tirante por lo que de ambiguo plantea, ya que coexisten impedimentos reales, desidia u otro tipo de boicots autoimpuestos. El espacio y el tiempo de la clase donde esto irrumpe no es tan sencillo de maniobrar. Por más que el docente hable de su experiencia, la realidad que surge en este hoy

suele siempre presentar diferencias que a menudo despiertan inquietud y hasta desconcierto en los alumnos. Por lo tanto aparece algo del orden de lo intransferible, un rasgo que en algunos casos puede ser infernal por lo sorpresivo, por lo desconcertante y que en apariencia borra de un plumazo todo lo que de avanzada, de proceso intelectual tienen los mecanismos de la clase. A menudo el alumno se genera la expectativa de que todo lo que haga sea anticipado en clase. Esto hace que irrumpa el molesto pero imprescindible trabajo de separar lo que brinda el aula de lo que debe él resolver allá afuera.

En lo que respecta a la enseñanza de cine, esto es muy habitual. Casos que ponen esa infernal distancia entre lo planificado por los alumnos a modo de estrategias de trabajo, de estrategias aprendidas en el aula, con lo que la realidad afuera impone, aquello que debe enfrentarse o mejor dicho, ser utilizado como problemas de resolución. Problemas a resolverse, en este marco, de la educación y la formación y no de un mecanismo industrial de producción como ya sería la realidad del mercado. En particular uno de los procedimientos a tener en cuenta tiene que ver con la distribución de roles para arremeter esa afrenta con lo real. Para filmar una película de cara al rigor profesional, al futuro laboral, es casi imposible que no exista la repartición de la tarea, la delegación y la confianza; la distribución de las funciones aparece en todo tipo de películas, trascendiendo los estilos, inclusive llegando a las más experimentales vanguardias artísticas. El formato, la puesta en escena del rodaje pone un adelante y un atrás, una presencia del cuerpo del que realiza que necesita siempre de contención: en un interior, en relación con la luz, en relación a lo que y a quien se registre, en los exteriores por cuestiones de dinámica de trabajo, seguridad, etc. Esto se acrecienta cuando la tecnología se vuelve más compleja y se trata de crear ficción. La relación con los actores es en sí misma una distribución de roles. Por lo tanto para que la realidad de la puesta en escena se haga posible, se convierta en real, debe serlo la que está también detrás de la cámara. De alguna manera deben hacerse una a la otra. Más que nada en cine, no se trata sólo de una planificación artística, ni áulica desde lo operativo, sino de la interacción con el concepto general de realidad.

Se toma para la reflexión la palabra irreal. Esto puede relacionarse con lo que postula Donald Schön acerca del aprendizaje en la acción, de la reflexión en el terreno empírico. El tema de los roles en función a la realidad deriva, es sostenido por el docente al considerar que ningún trabajo en equipo puede desempeñarse sin roles y que el todos hacen todo es una excusa para no asumir la responsabilidad de nada. Es posible que una vez más haya que comprobar en la práctica este principio. Como si el aprendizaje exigiese ser vivenciado para corroborar la realidad de lo que en un principio en clase se postula. Los juegos de roles comprueban permanentemente esta necesidad del cargo que cada uno debe asumir como también aprender a delegar, depositar en el otro la confianza suficiente. Pero parece no bastar del todo, como si el aula, de cualquier manera, nunca fuese la realidad. ¿Cómo se enmarca entonces el aprendizaje de algo que no puede comprobarse únicamente con el desarrollo in situ? ¿Cómo puede la práctica ser ayudada por el *practicum*, así como lo define Schön?:

Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque a menudo su hacer se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. (Schön, 1992, 45)

Esto puede relacionarse con lo que David Perkins menciona del conocimiento ritual y que conduce al conocimiento frágil. Se trata de la irrealidad amenazante, que parece crear su propio espacio dentro del aula. Ésta se convierte en aquello de lo que el alumno quiere deshacerse con la aprobación de la materia, un lamentable objetivo. Ya no se trata de apropiarse de esas herramientas con las que manejarse ni de resolver los problemas propios de cada momento en la profesión. Desaparece así la actitud constructivista, en la que el alumno es el sujeto activo, que a través de determinados elementos, conceptos, posturas y terrenos que plantea el docente, pueda encontrar sus maneras de resolución y creación. El constructivismo debiera poner en escena la necesidad de tener que, debería facilitarle el no considerar por ejemplo el tema de los roles como funciones irreales. El *practicum* postulado por Schön, aquí entendido como “proveer un espacio para la práctica” (Schön, 1992) debe ya mostrar claros indicios de las posibilidades de manifestar ese hacer, allá afuera. El alumno por su parte debe dar cuenta de su estatus de sujeto activo, no sin advertir qué de su desempeño puede anular o bloquear como docente. Las preguntas, las indagaciones, las observaciones que haga el profesor deben poder comprender las posibilidades de bloqueo o estimulación, pero no todo puede depender de su labor, por lo mismo que se sostiene el rol activo del estudiante.

Hay un vínculo peligroso entre irrealidad y motivación. Difícilmente puedan coexistir una verdadera motivación con bases que no se sostienen por irreales. Si el alumno categoriza como irreal lo que el docente plantea, su motivación se verá afectada, restringida a un juego interactivo que propone como único esquema real el

juego de la aprobación de la materia. Volviendo a David Perkins: “los estudiantes retienen conocimientos que a menudo no utilizan activamente en la resolución de problemas y en otras actividades o conduce al conocimiento ritual, a seguirle el juego a la escuela.” (Perkins, pág.36).

Sin embargo debe detectarse claramente a qué llaman irrealidad, si la postura no se debe más que a esa excusa para no asumir su desempeño en el campo de la acción, en la práctica, más allá del *practicum*. El juego especulativo de lo supuestamente irreal puede proceder de una cierta falta de motivación, de una ausencia del deseo de incorporarse a una nueva forma de proceder y hacer. ¿Cuándo se trata de irrealidad y cuándo de una excusa? ¿Cómo el docente puede detectar el inicio de esa desmotivación? ¿Cuáles son entonces los roles allí? ¿Qué corresponde delegarles a los alumnos? ¿Qué le compete a quién y desde cuándo? ¿Qué juicio puede establecerse acerca de lo que motiva?

En definitiva, cuando el contrato implícito entre el que enseña y el que quiere aprender, se quiebra, aparecen estas variantes que ponen en escena actores, actores interpretando la farsa del conocimiento ritual, de la falta de actitud colaborativa para el alcance de un objetivo y no para la condescendencia entre ellos. Nueva irrealidad al menos entendida así desde la perspectiva docente. Esto demuestra en parte que la “irrealidad” de los roles puede instalarse desde antes, dentro del aula, en lo que compete a alumnos y docente. Las confrontaciones entre lo enunciado y lo posible extendida al aula marcan entonces una “campana de alarma” (Perkins, pág.31) Pero el estudiante bien cuenta con las competencias para comprender las leyes del aula, de las cuales sus objetivos forman parte.

Una de las causas puede tener que ver con una falta de medida en la exigencia, una falta de visión en las posibilidades reales del cumplimiento de la tarea en los plazos asignados y en la forma prevista. La parte de irrealidad que compete al docente puede deberse a encerrarse en una torre de marfil y perder la perspectiva de lo que sus estudiantes se plantean como objetivos, armando planificaciones con excesivos contenidos no pudiendo ni el docente incluir eso en una cursada cuatrimestral ni aplicar métodos para un aprendizaje comprobable. ¿Quiere el docente descender de esa torre? ¿Teme perder la relación de asimetría? ¿Quiere realmente que el producto sea el de los alumnos y no el suyo propio? ¿Diferencia su objetivo del de sus estudiantes?

Existe otro efecto generado por la irrealidad y que llega hasta la actitud del saber. Puede que si el pacto implícito entre quien aprende y quien enseña se rompe, el estudiante aventajado desde su saber previo, no sólo se pueda aislar sino que compita con el docente. Competir, confrontar y no complementarse ni nutrirse, es también consecuencia de planteos irreales que se generan así, desde ambas partes.

Puede entonces que la causa de la confrontación se deba a estar más atento al saber, a transmitir el conocimiento, que a la forma de darlo. A la escucha y la atención en lo que hace a la colaboración, a la facilitación del saber. Tal vez preocupado por el saber, el docente se olvida de

las formas de la interacción que postula De Vicenzi: “El rol del alumno es el de un sujeto activo, protagonista en la construcción de su plan de acción para la resolución de un problema planteado. Se imprime en el aula la cultura del aprendizaje, “una forma de aprender haciendo en interacción con el docente y con el resto de los estudiantes.” (De Vicenzi, 2008; 43)

Si la postura respecto al saber implica un debate entre alumno y docente, incluyendo a los demás alumnos, con el fin de ampliar el abanico de posibilidades, es enriquecedor. Si eso deriva en una encerrada confrontación, empiezan a mediar otros factores que poco tienen de pedagógicos, como ser la egolatría hasta inclusive la necedad. Esto también puede ser una campana de alarma y el docente poder encontrar una solución entendiendo cuando limitar una discusión inconducente, abrir el juego de opinión al resto de la clase sabiendo con justeza donde focalizar. Esto bien puede generar una nueva forma de irrealidad. La confrontación irrealidad y saber puede resolverse planteando el objetivo lo más claro posible. Esto en una planificación resulta sencillo de expresar pero en la realidad de la clase a clase, en la dinámica interna, puede no sólo perderse de vista sino dejar de ser la meta. La cantidad de los contenidos, su vinculación, el resultado de los alumnos, puede transformarse en un bosque que impida ver la totalidad. Frente a la extensa planificación, frente a las posibilidades de no ser efectiva, la pregunta que cabe hacerse es: ¿Qué se quiere que aprendan? Como si de alguna manera el profesor tuviese que empezar por el final.

Hay un punto de la teoría uno planteada por D. Perkins que puede articularse con esto: “Fuerte motivación intrínseca y extrínseca. Actividades ampliamente recompensadas, sea porque son muy interesantes y atractivas en sí mismas o porque permiten tener otros logros que importan al alumno.”(D. Pekins, 1995,54)

Hacia el final de una cursada, más allá de las evaluaciones, el docente puede plantearse qué es lo que enseñó y si encuentra en la realidad cumplida, satisfecho el objetivo inicial y si ese objetivo sigue presente. Lo interesante, lo atractivo, ¿Coincide con lo que lo es para los alumnos? ¿Se transformó en interesante y funcional para los alumnos, ganó interés, perdió interés? ¿Puede generalizarse esta respuesta o debe atenderse cada caso en particular? ¿A lo largo de los años y de las capas, se mantiene el mismo poder de asimilación de los conceptos? ¿Se conservan los mismos intereses sobre determinados conceptos?

Es posible plantear una media general, puede saberse si en verdad es interesante a modo de recompensa, puede comprobarse no sólo que el alumno aprendió sino que disfruta haberlo aprendido. Sin embargo, las respuestas no son tan sencillas como tampoco hay una única realidad.

Como gran opción y respuesta englobadora posible frente a determinados peligros de la irrealidad, es la de

la incesante acción y la renuncia a la fijeza, a la cristalización de un único modo. La docencia es un movimiento constante, una mutación permanente que no debe descuidar algunos conceptos de base, sea en lo epistemológico como conjunto de ideas o en algunos contenidos que hacen a la asignatura misma, pero sus enfoques parecen querer moverse siempre. La realidad en la enseñanza se transforma así en algo mutable, en una imagen cambiante como lo es un diálogo, que mas allá de su contenido puede no tener el mismo enfoque, ni el mismo tono, ni, incluso, el mismo sentido. Querer adelantarse a los problemas en la enseñanza demuestra sensatez pero también el respeto por el tiempo de aquellos con los que se convive, o sea con los alumnos, que exigen una fijación en el aquí y ahora de la clase. Esa diferencia de focalización, no es menor, sino que es justamente una actitud, una dialéctica con la irrealidad.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a la Didáctica a cargo de la profesora Silvia Meza en el marco del Programa de Capacitación Docente.

---

**Abstract:** The purpose of this essay is partly minimize conflict with unreality. This point will be taken into account with respect to the risks involved in teaching in general but particularly in teaching film. This analyzes the advantages of learning by doing but also the degree of reflection that this requires. It is proposed to analyze the reality of the action with the internal dynamics of roles and the context in which such shares are held. Therefore, the study of the distance between the statement and the event, taken as reference, teaching that move the teacher to work with the active role of the student.

**Keywords:** reality - motivation - didactics - cinema.

**Resumo:** O propósito deste ensaio em parte é minimizar o conflito com a irrealidade. Dito ponto será tido em conta com respeito aos riscos que apresenta na didática em general mas particularmente no ensino de cinema. Para isso se analisam as vantagens que contribui o aprender fazendo mas também o grau de reflexão que isto exige. Propõe-se analisar a realidade da ação junto à dinâmica interna de papéis e do contexto em que ditas ações se levam a cabo. Portanto, o estudo dessa distância entre o enunciado e o acontecimento, tomam como referência, didáticas que movem ao docente a trabalhar com o papel ativo do aluno.

**Palavras chave:** realidade - motivação - didática - cinema.

(\*) **Marcelo Lalli:** Realizador en Video y Cine (Instituto Cievyc, 1995). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.