



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Uruguay

Maestría en Educación Audiovisual

Promoción: 2020-2021

De la alfabetización a la experiencia estética. Concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica de docentes de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* del bachillerato artístico de secundaria.

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Audiovisual

Presenta:

Pablo Esteban Barrios Torres

Directora de Tesis: Valeria Lepra

Montevideo, 2023

Agradecimientos

A mis padres y a mi hermana, por el apoyo constante.

A todas mis maestras y maestros de los diferentes ciclos vitales y académicos por acompañarme, orientarme y enseñarme.

A todas las personas que permitieron que realice esta investigación aportando generosamente sus valiosas reflexiones.

A las oportunidades y al presente.

Índice

Agradecimientos.....	i
Índice.....	ii
Resumen.....	iv
Introducción.....	1
1. Marco Teórico.....	6
1.1 Sobre la noción de crítica.....	6
1.2 Teoría crítica.....	10
1.2.1 Crítica ante la teoría tradicional.....	10
1.2.2 Dialéctica de la Ilustración: origen de la Racionalidad Instrumental.....	12
1.2.3 “Viraje al sujeto”: la apuesta por la autorreflexión crítica en la <i>educación después de Auschwitz</i>	15
1.3 Experiencia estética.....	18
1.3.1 La experiencia estética como “viraje al sujeto”.....	18
1.3.2 La experiencia estética para Theodor Adorno.....	21
1.3.2.1 <i>Quien experimenta es un “trozo de naturaleza”</i>	21
1.3.2.2 <i>La experiencia estética como forma de conocimiento</i>	21
1.3.2.3 <i>La potencialidad crítica del arte</i>	23
1.3.3 La reflexividad estética en el pensamiento de Christoph Menke...24	
2. Marco Metodológico.....	26
2.1 Enfoque cualitativo de la investigación.....	26
2.2 Metodología de investigación escogida: Teoría Fundamentada desde la perspectiva contemporánea de Kathy Charmaz.....	26
2.3 Estrategias e instrumentos utilizados para la obtención e interpretación de los datos.....	29
3. Análisis de Datos.....	33
3.1 Contextualización.....	33
3.1.1 El bachillerato artístico y la asignatura <i>Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales</i>	33
3.1.2 El programa oficial de la asignatura <i>Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales</i>	34
3.1.3 Perfiles de los y las entrevistadas.....	35
3.1.4 Percepciones de los docentes.....	37
3.1.4.1 <i>Asignatura artística</i>	37
3.1.4.2 <i>Aspectos vinculados a la formación docente</i>	38
3.2 Conceptos y categorías.....	40
3.2.1 Consumos audiovisuales.....	40
3.2.1.1 <i>¿Es relevante conocer qué consumen los estudiantes?</i>	40
3.2.1.2 <i>Consumos audiovisuales transmedia e Identidad</i>	43

3.2.1.3 <i>Sobre la inclusión de productos extra-artísticos</i>	44
3.2.1.4 <i>¿Hay diversidad en los consumos audiovisuales de los estudiantes?</i>	46
3.2.1.5 <i>¿Qué correspondencia hay entre lo que consumen y producen los y las estudiantes?</i>	49
3.2.1.6 <i>El objetivo de ampliar los consumos: ¿existe el buen cine?</i>	50
3.2.2 <i>Lenguaje Audiovisual</i>	53
3.2.2.1 <i>¿Qué es el lenguaje audiovisual para las y los docentes participantes?</i>	53
3.2.2.2 <i>Correspondencia con el lenguaje hablado o escrito</i>	54
3.2.3 <i>Lo crítico: representaciones sobre las posibilidades críticas de la educación audiovisual</i>	56
3.2.3.1 <i>Lo crítico como análisis formal del lenguaje</i>	56
3.2.3.2 <i>Lo crítico como “lo otro” de lo creativo</i>	59
3.2.3.3 <i>Lo crítico como un ir más allá de los recursos técnicos</i>	60
3.2.3.4 <i>Lo crítico como transformación del sujeto</i>	61
3.2.4 <i>Percepciones en torno a la relación entre arte y crítica</i>	62
3.2.4.1 <i>Resistir desde la creación. El arte siempre es crítico</i>	62
3.2.4.2 <i>La participación social del artista</i>	63
3.2.4.3 <i>El vínculo crítico entre ética y estética</i>	64
3.3 <i>Análisis y discusión</i>	65
3.3.1 <i>Las perspectivas lingüísticas de la educación audiovisual</i>	65
3.3.2 <i>La concepción de crítica sostenida desde la Educación para los Medios</i>	68
3.3.3 <i>Pedagogías de la creación</i>	70
3.3.4 <i>De la alfabetización a la experiencia estética. Tensión y transición en la posición de las y los docentes entrevistados</i> ...	71
3.3.5 <i>Las posibilidades de una educación audiovisual tendiente a la experiencia estética</i>	73
3.3.5.1 <i>Reflexión y sensación</i>	73
3.3.5.2 <i>“Lo crítico es conocerse a sí mismo”</i>	75
4. <i>Conclusiones</i>	76
5. <i>Bibliografía</i>	80

Resumen

Palabras Clave: educación audiovisual, lenguaje audiovisual, sujeto crítico, teoría crítica, experiencia estética.

Esta investigación partió del testimonio de docentes para relevar e interpretar la concepción de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica que mantienen. El contexto de la investigación es el bachillerato artístico de educación secundaria del sistema educativo uruguayo, donde la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* en su programa oficial plantea como objetivo prioritario la formación de individuos críticos.

Lo que persiguió la investigación fue poner en discusión diferentes perspectivas acerca del vínculo entre lo crítico y la educación audiovisual para ampliar las asociaciones disponibles en el contexto investigado.

La investigación tomó a la teoría fundamentada en la versión contemporánea de Kathy Charmaz (2008) como marco metodológico. Este enfoque permitió incluir a la investigación, además de la interpretación del investigador, un marco teórico que sirva a conceptualizar la información obtenida.

Los conceptos y categorías que aporta la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt son útiles para esta investigación puesto que se ubican en el terreno compartido entre lo crítico, el arte y la educación. Las reflexiones de Theodor Adorno y Max Horkheimer (1947) fundamentalmente, y los aportes contemporáneos de Christoph Menke (1997), sirven como elementos teóricos con los que establecer relaciones entre los conceptos recogidos en las entrevistas, las categorías de investigación y las interpretaciones del investigador.

A lo largo de la investigación, se desarrollaron percepciones, representaciones y reflexiones de los y las docentes entrevistados que dan cuenta de una tensión entre supuestos epistemológicos tomados de perspectivas semiológicas del audiovisual y propósitos educativos tendientes a propiciar encuentros estéticos con el audiovisual. Esta tensión redunda en una situación de transición y transformación por parte de las y los docentes entrevistados, desde perspectivas de educación audiovisual que toman al lenguaje como categoría central, a perspectivas educativas tendientes a la experiencia estética.

Introducción

Tema – Área de interés

Tema: Las posibilidades críticas de la educación audiovisual.

Área de interés – campo disciplinario: Educación audiovisual, educación artística, filosofía, filosofía de la educación.

El programa oficial vigente de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*, de 6to año de bachillerato artístico del sistema educativo uruguayo, sostiene que “(...) formar individuos críticos y receptores activos (...) se impone como objetivo en el ámbito de la enseñanza” (Programa oficial de la asignatura Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales. 2006). La necesidad de estimular la capacidad y actitud crítica aparece mencionada en la fundamentación pedagógica de la asignatura, en los objetivos del curso, en los contenidos procedimentales y en la evaluación. Se considera que el aspecto crítico es una capacidad fundante que posibilita actividades tales como: "decodificar significados, analizar procesos de comunicación, comprender el funcionamiento y uso de los dispositivos tecnológicos, reconocer la dimensión ética y estética en la observación y en la producción artística” (Programa oficial de la asignatura Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales. 2006). Si bien estas puntualizaciones arrojan algunas luces sobre la manera en la que el programa oficial se acerca a la noción de crítica, no dejan de ser líneas generales o principios orientadores que luego serán completados por las y los docentes con sus prácticas y consideraciones. La investigación pretende averiguar cómo es que los y las docentes participantes “completan” esa aspiración crítica.

Por lo anterior, se comprende que el foco de atención en esta investigación se pone en el terreno donde se produce el encuentro entre el aspecto crítico (*lo crítico*) y la educación audiovisual. Esta relación, defendida desde el programa oficial de la asignatura y reconocida como aspiración de la educación audiovisual también en otros contextos, merece ser problematizada, explicitada, descubierta y redescubierta.

Lo que se persigue a lo largo de la investigación es construir categorías conceptuales que permitan poner en diálogo diferentes perspectivas de educación audiovisual crítica obtenidas a través de entrevistas a docentes. Esto incluye proponer

nuevas asociaciones entre categorías y conceptos, intentando favorecer a ampliar los significados acerca de *lo crítico* en educación audiovisual.

Problema de investigación

La investigación pretende relevar e interpretar qué concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica mantiene un grupo de docentes de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*. Esto supone intentar acceder a las maneras en que los y las docentes se representan al sujeto crítico que quieren favorecer mediante su acción educativa, y a la vez, acceder al modo en que conciben las posibilidades críticas de la educación audiovisual.

Al mismo tiempo, a través de sus reflexiones, del relato de sus prácticas, y de los conceptos que utilizan, se intenta rastrear los supuestos y las tradiciones epistemológicas que asumen los y las docentes participantes para diseñar y llevar adelante su acción educativa.

El problema de investigación supone acceder a las representaciones e ideas de los y las docentes participantes, por lo tanto, es preciso incorporar un método que admita elementos subjetivos como objeto de investigación. La perspectiva contemporánea de la teoría fundamentada que propone Kathy Charmaz (2008) parte de una posición epistemológica que no entiende al “dato” como un fragmento objetivo de la realidad, sino como una construcción cargada de subjetividad, donde interviene la interpretación del investigador. De este modo, la teoría fundamentada en su versión contemporánea representada por Charmaz (2008) admite la inclusión de un marco teórico desde el que se tomen conceptos teóricos que el investigador considera útiles para la investigación.

Justificación

Investigar la asociación entre *lo crítico* y la educación audiovisual, desde la perspectiva de docentes de educación audiovisual secundaria, permite repensar un vínculo que se sostiene en reiteradas ocasiones pero no siempre es problematizado.

Relevar los conceptos utilizados por los y las docentes participantes permite realizar un ordenamiento conceptual con el que poner en discusión diferentes

perspectivas, formular nuevas preguntas, construir nuevas categorías y favorecer a ampliar los significados disponibles acerca de la relación entre lo crítico y la educación audiovisual en el contexto en el que se investiga. El ordenamiento conceptual permite rastrear los supuestos y perspectivas epistemológicas desde las que diseñan y piensan su acción educativa.

Imanol Aguirre (2006) sostiene que “introducir cierto orden y tomar conciencia de los fundamentos pedagógicos, estéticos y culturales, que residen tras las habituales inercias de nuestras prácticas como educadores” (Aguirre, 2006, p.1) es una tarea necesaria para “detectar las fuentes epistemológicas y analizar las consecuencias de nuestras prácticas” (Aguirre, 2006, p.1)

Gabriela Augustowsky (2016) sostiene que el campo de la educación audiovisual es reciente en relación a otras áreas del conocimiento, y que esto lleva a que los conceptos se vayan desarrollando a través de un proceso “espiralado” teórico-práctico donde conviven posiciones, nociones, postulados, heterogéneos.

De la revisión bibliográfica surge que este es aún un campo en construcción, la reflexión teórica y la producción de cuerpos conceptuales sobre la enseñanza audiovisual (...) El desarrollo de fundamentos teóricos se realiza en un proceso espiralado de imbricación teoría-práctica en el que intervienen postulados y nociones heterogéneas que dan cuenta de dispares status epistemológicos (Augustowsky, 2016, p.118)

Investigar las concepciones de sujeto crítico y las posibilidades críticas de la educación audiovisual, es también una oportunidad para reflexionar acerca de los posibles *para qué* (Adorno, 1998) de la educación audiovisual en el contexto de la educación secundaria a partir de la voz de las y los docentes.

En el momento en que cuando se pregunta “educación ¿para qué?”, este “para qué” no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles (Adorno, 1998, p. 94)

La pregunta por el *para qué* de la educación audiovisual implica hacer de lo “cotidianamente asumido” un problema. Y a la vez exige reflexiones coherentes con una perspectiva de amplitud, entendiendo que el *para qué* es un espacio abierto a la construcción. Problematizar el *para qué* educativo es una necesidad de cualquier “disciplina” educativa, sin embargo, para la educación audiovisual en su fase actual de desarrollo, la urgencia es especialmente relevante. La discusión y problematización del *para qué* de la educación audiovisual podrá arrojar resultados aprovechables si se edifica desde el intercambio de perspectivas por parte de los y las docentes protagonistas.

En lo que refiere al interés personal del investigador, resulta provechosa la posibilidad de integrar en un mismo problema de estudio dimensiones y problemáticas provenientes de áreas del conocimiento como son el arte, la educación y la filosofía.

Objetivos

Objetivo general

Relevar e interpretar las diferentes concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica que mantienen los y las docentes participantes de esta investigación.

Objetivos específicos

Identificar las tradiciones epistemológicas que subyacen a las concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica de los y las docentes participantes.

Analizar las relaciones que establecen los y las participantes entre *lo crítico* y la creación al reflexionar sobre las posibilidades de la educación audiovisual.

Describir en qué medida los y las docentes entrevistados participan de la perspectiva de educación audiovisual planteada en el programa oficial de *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*.

Preguntas relativas a los objetivos

¿De qué forma la posición epistemológica asumida por las y los docentes influye en su concepción de educación audiovisual crítica y sujeto crítico?

¿Cómo las diversas formas en que las y los docentes participantes piensan su acción educativa amplía, refuerza, re-significa el vínculo entre lo crítico y la educación audiovisual?

¿En qué aspectos se acercan y en cuáles se distancian las concepciones de las y los docentes participantes respecto a la perspectiva propuesta en el programa oficial de la asignatura?

Sobre la estructura del presente texto

Capítulo 1. Marco Teórico

En la primera parte del capítulo se intenta conceptualizar la crítica a través de un recorrido histórico de la noción. Luego se desarrollan los principales conceptos de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, a partir de las reflexiones de Theodor Adorno y Max Horkheimer (1947), y los aportes contemporáneos de Christoph Menke (1997); como son: racionalidad instrumental, autorreflexión crítica, viraje al sujeto, experiencia estética, reflexividad estética.

Capítulo 2. Marco Metodológico

En este capítulo se expone el enfoque metodológico y las herramientas que se utilizaron para la investigación. La teoría fundamentada desde los aportes contemporáneos de Kathy Charmaz (2008) permite hacer un ordenamiento conceptual que integre la interpretación del investigador a un marco teórico para abordar los datos construidos en la investigación.

Capítulo 3. Análisis de Datos

En este capítulo se comienza por realizar una contextualización de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*, y se presenta a los y las docentes entrevistadas. Luego, se exponen los testimonios recogidos organizados en torno a tres categorías centrales: consumos audiovisuales, lenguaje audiovisual y *lo crítico*.

La última sección del capítulo dedicada al “análisis y discusión”, permite hacer un rastreo de las posiciones epistemológicas asumidas por las y los entrevistados a partir de los conceptos arrojados en las entrevistas.

1. Marco Teórico

1.1 Sobre la noción de crítica

La noción de crítica es de por sí problemática; asume una orientación específica dependiendo de *a qué* esté dirigida, lo que habilita a que existan diferentes “gramáticas” o percepciones en torno a ella. La crítica “*no será una sola cosa*” (Butler, 2004, p.2), en tanto que: “(...) *la crítica no existe sino en la relación con algo distinto a ella misma (...) es una mirada sobre un dominio*” (Foucault, 1995, p.2). Esto supone que la crítica es dependiente del ámbito y de los objetos a los que se dirige.

Al mismo tiempo, lo crítico es una oposición a lo dogmático, y esto hace que la noción de crítica exija siempre un espacio para la “apertura” y la novedad, de modo tal que se considere a la noción de crítica como un concepto siempre in-acabado e indeterminable. Esto significa que cuando se intenta definir a la crítica, procurar la conceptualización definitiva, la definición inamovible, seguramente constituya una pretensión no crítica.

Sin perder de vista la apertura de lo crítico, es posible iniciar un rastreo histórico de la noción para conocer algunos de los sentidos y significados con los que la crítica y lo crítico han sido asociados. Dos grandes tendencias se presentan, por una parte la crítica asociada a una tarea concreta, el dominio de una técnica, y por otra la crítica como una tradición o una racionalidad que hace del cuestionamiento su actividad base, presente desde el comienzo histórico de la filosofía de occidente.

Fernando Leal (2003) sostiene que en la edad de oro de Atenas, en el siglo V a.C, surgió el término de crítica para designar una tarea práctica muy precisa.

(...) Se trata de la disciplina y formación por la cual se llega al discernimiento (crísis) de los buenos autores y los buenos libros, es decir la capacidad (...) de distinguir (krínein) los autores que escriben y piensan bien de los que escriben y piensan menos bien. La persona que de tal manera se cultiva es un “crítico” (kritikós), es decir, un distinguidor, un discriminador, un discernidor (...). Ese concepto cristaliza completamente

en la obra de Aristóteles, a quienes siguen después se llamarán y serán llamados *philólogoi*, *grammatikoí*, *kritikoí* (Leal, 2003, p. 246)

La crítica entendida como técnica, es decir, como aplicación de un conjunto de reglas para obtener un fin previamente definido, es la actividad del *kritikoi*, encargado de hacer la separación (*krísis*), de las buenas y malas obras y autores. Es el instruido en un conocimiento técnico que le permite hacer análisis y discernir, es decir, separar y distinguir. El juez competente para distinguir y clasificar las buenas de las malas obras encontrará luego expresión en la problemática moderna en torno al gusto.

Paralelamente a esa forma de comprender la crítica como técnica, existe otra que es anterior y se asocia a la mentalidad jónica de finales del s. VII a.C. La tradición crítica, como posición relativa al conocimiento, considera que no hay manera de alcanzar lo verdadero, sin realizar al mismo tiempo, un cuestionamiento de las verdades disponibles.

Karl Popper (1991) se vale de este segundo sentido de crítica al referirse a lo que él llama la *tradición crítica presocrática*. En las costas jónicas de Asia Menor, desde la ciudad puerto de Mileto, se inicia con Tales, la conquista del Logos y la “emancipación” del Mito. Con esto, se inicia la posibilidad de cuestionar la “religión” olímpica, y con esto los dioses dejaron de ser la voluntad desde la que se explicaban los fenómenos de la naturaleza. Tales quiso conocer la *physis* sin apelar a los dioses ni a los mitos cosmogónicos, y se valió de la observación y la especulación para establecer que el principio originario de todo lo que existe es el agua. A su vez, en favor de la actitud crítica, Tales inauguró un modelo de escuela filosófica que llevó ese sello crítico. La crítica, una vez que se asocia a la posibilidad de oponerse a lo que se establece como verdadero, implica la posibilidad de oponerse al maestro. La propuesta crítica de los discípulos de la escuela de Mileto se completa una vez que se cuestione la tesis sostenida por el maestro; es esto el origen de la tradición crítica, y al mismo tiempo, el comienzo histórico de la filosofía de occidente.

(...) fue Tales quien fundó la nueva tradición de libertad –basada en una nueva relación entre maestro y discípulo- y quién creó, así, un nuevo tipo de escuela muy diferente a la pitagórica (...) el maestro estimuló (...) la actitud crítica hacia la doctrina del maestro (...) significó una ruptura con la tradición dogmática que solo admite una doctrina de escuela, y su

reemplazo por una tradición que admite una pluralidad de doctrinas, todas las cuales tratan de acercarse a la verdad por medio de la discusión crítica (...) (Popper, 1991, p. 177)

La *tradición de la discusión crítica* (Popper, 1991) significa poner en cuestión, discutir, no asumir, contrastar, aquello que se sostiene como explicación prevalente de los hechos de la naturaleza. Esta tradición, que es una verdadera novedad griega, no surgió por brote *ex nihilo*; fue posible como síntesis del impulso enérgico y creativo presente en Jonia, avivado por la fuerte actividad comercial y el flujo de ideas presente en la ciudad puerto de Mileto. La tradición crítica posiblemente no se agote en los filósofos presocráticos y sea una marca distintiva de la filosofía griega antigua. El medioevo se encargara de enterrarla en virtud del dogma: la verdad incuestionable respaldada en la divinidad.

Será como resultado de la transformación material y espiritual que supuso la Revolución Francesa (1789-1799) que la Ilustración de finales del siglo XVIII incorpore el concepto de crítica y amplíe su esfera de aplicación. La crítica como tradición filosófica asociada al aspecto cognoscitivo (a lo relativo al modo de acercarnos a lo verdadero) adquiere, a partir de la Ilustración, también un sentido político. Explica Ana Rodríguez Granell (2012) que la noción moderna de crítica queda expresada en la oposición establecida por Immanuel Kant (1790) entre *cultura afirmativa* y *cultura negativa*.

(...) de los postulados de Kant se van a desprender dos grandes tendencias que entienden la cultura, o bien como poderoso ideal bajo el que consensuar políticamente una nación o una comunidad (y que une estrechos lazos con la idea de una *cultura afirmativa*); o bien el lugar donde, desde el raciocinio crítico defendido por la Ilustración, ejercer una oposición activa y crítica contra el poder (*cultura en sentido negativo*) (Rodríguez, 2012, p. 70)

La cultura es afirmativa si asume la función de consensuar, dar unidad, abogar por la afirmación de lo existente, y aceptar lo dado; la cultura negativa es la que resulta del raciocinio crítico. Cuando Immanuel Kant se formula la pregunta en su más conocido

artículo de prensa, publicado en 1784, “¿*Qué es la Ilustración?*”, responde que la ilustración es la salida del individuo de su “culpable minoría de edad”. Tener el valor de “pensar por uno mismo” (*Sapere Aude*), saliendo de la tutela de las múltiples figuras por las que pasa la conciencia individual en el proceso de formación da la subjetividad. El sujeto ingresa en una dimensión crítica, *negativa*, en tanto que para edificarse, crearse, debe contar con la posibilidad de oponerse a los mecanismos sociales con los que el poder pretende modelarlo y domesticarlo.

La crítica es, desde esta perspectiva, la condición de posibilidad de la libertad a través del ejercicio del cuestionamiento. La crítica mantiene una instancia *negativa*, en tanto que se opone, cuestiona, lo que las autoridades académicas, religiosas, morales, políticas, epistemológicas, pretenden imponerle al individuo como verdad para hacerlo un sujeto social.

(...) el foco de la crítica es esencialmente el haz de relaciones que anuda (...) el poder, la verdad y el sujeto. Y si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba (...) de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que podría denominar, con una palabra, la política de la verdad (...) Lo que Kant describía como la Ilustración, es lo que intentaba hacer un momento describir como la crítica (...) (Foucault, 1995, p.8)

Michel Foucault (1975) termina por definir a la crítica como un modo de desujeción, es decir, una práctica en favor de la indocilidad que permite al sujeto desujetarse de los mecanismos de poder de la política de la verdad. En este sentido es que la crítica supone una fase negativa, de “quitar forma” a aquello que ha quedado sujeto, para que el individuo se reinvente, como subjetividad, al margen de tutores y de los discursos de verdad que defienden.

1.2 Teoría crítica

El problema de investigación elegido y construido se ubica en un terreno de intersección entre lo crítico y la educación audiovisual. Los conceptos y categorías que aporta la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt son útiles para esta investigación puesto que se ubican en el terreno compartido entre lo crítico, el arte y la educación. Las reflexiones de Theodor Adorno (1966) fundamentalmente, y los aportes contemporáneos de Christoph Menke (1997), sirven como elementos teóricos con los que establecer relaciones entre los conceptos recogidos en las entrevistas, las categorías de investigación y las interpretaciones del investigador.

1.2.1. Crítica ante la teoría tradicional.

Si bien el *Instituto de Investigación Social* vinculado a la Universidad de Frankfurt existía desde 1923, es a partir del 30 de octubre de 1930 - cuando Max Horkheimer asume la dirección del Instituto - que empieza a gestarse la teoría crítica. El impulso crítico primario estaba dirigido contra el modelo epistemológico dominante de cuño positivista, y la teoría del conocimiento racionalista que le servía de base. A ese modelo epistemológico y teoría del conocimiento (positivista y racionalista) es que Horkheimer (1947) denominará *teoría tradicional*; la teoría crítica será un intento teórico de oposición a ella.

M. Horkheimer manifiesta su anti-cartesianismo, pues Descartes reúne, a su juicio, dos paternidades: la de ser fundador de la filosofía moderna y, además, de la teoría tradicional. Ambas comprenden inadecuadamente las relaciones (dialécticas) entre sujeto y objeto (...). (Enguita, 2014, p. 48)

El *yo* moderno, que se presenta como fundamento del edificio de la filosofía que René Descartes (1637) pretende inaugurar, es un *yo* metafísico, pensante, encargado de conocer gracias a las ideas innatas depositadas en la mente por Dios. El *yo* cartesiano, como sustancia espiritual (*res cogitans*), separado de la sustancia material (*res extensa*), conoce la realidad objetiva con la sola luz de la razón, registrando el objeto como hace

un espíritu puro, sin intervenir en él. La pasividad del sujeto garantiza, desde esta perspectiva, el conocimiento de la realidad tal como es, sin que el objeto de conocimiento se contamine de subjetividad, deseo o emoción.

La propuesta de conocimiento defendida por el positivismo establece una línea de continuidad con el racionalismo filosófico. El “estado positivo” pensado por Auguste Comte (1830), supone la concreción del ideal del investigador asemejado al “yo” cartesiano (racional, alejado de disposiciones subjetivas) y la realización de la sociedad científica con la que la “*teología positivista*” (Adorno, 2015) sueña.

Se trata de la famosa ley de los tres estadios de Comte, donde según él se lleva a cabo el progreso de la realidad, de la sociedad, y al mismo tiempo el progreso del espíritu humano. El primero es precisamente el estadio teleológico-dogmático, el segundo es el metafísico, en que los conceptos aparecen en el lugar de las esencialidades postuladas dogmáticamente, y el tercero es el positivo, es decir, el estadio del pensar sobre la sociedad, que trabaja con los medios de observación y clasificación y que, en lo esencial está orientado según el modelo de las ciencias naturales (...)” (Adorno, 2015, p. 92)

El estado de la positividad racional, no sería otra cosa que el estado social de desarrollo técnico y científico más alto que es posible alcanzar. Allí, se supone que el ser humano alcanza la superación de los estados anteriores, y se entrega según los criterios de la utilidad y la eficiencia a la marcha inexorable hacia el “progreso”.

Las ciencias naturales en la idea positivista de Comte (1830) representan “*el modelo para el pensar empírico, social, y según la cual la sociedad misma representa una suerte de naturaleza*” (Adorno, 2015, p. 92). Ellas, son susceptibles de captar lo empírico sustraído de aspectos subjetivos, y por ello, logran dominar a la realidad objetiva.

(...) Comte intentó desarrollar, en una manera desplegada hasta lo grotesco, una suerte de teología positivista, es decir, derivó a partir de la sociedad ciertas formas estáticas, formas que habrían de ser algo así como

esencialidades concretas y absolutas, sin que se le haya ocurrido la idea de que esto mismo era una tautología gigantesca, es decir, que allí la sociedad, en realidad, se idolatraba precisamente a sí misma (...) (Adorno, 2015, p.93)

El positivismo para Adorno y Horkheimer (1947) es la teoría social encargada de realizar una función social determinada: afirmar que lo existente es el resultado del progreso. La pareja de autores de Frankfurt denuncian a la *teoría tradicional* como el modelo conceptual que, funcionando ideológicamente, garantiza la aceptación de “lo dado”; la cultura afirmativa, positiva y racional, presenta un modelo de sociedad y de individuo que es incorporado por los miembros sociales como los límites de lo posible.

Sin embargo, en medio del progreso civilizatorio y del desarrollo técnico en que el positivismo encontraba la realización del estado positivo, sucede un acontecimiento histórico y a la vez filosófico no esperado. Los ascensos de los fascismos nacionalistas, las bombas atómicas, la red de campos de concentración y exterminio de Auschwitz en Polonia, etc, mostraron que la sociedad positiva y racional podía cobijar en su seno, las condiciones necesarias para la creación de fábricas planificadas para el aniquilamiento humano masivo, mecanismos racionales guiados por la eficiencia para llevar adelante el horror y la barbarie.

Ante la pregunta de cómo pudo haber sucedido el ascenso del nacionalsocialismo, la teoría crítica intenta encontrar respuestas en el pasado; atender a las condiciones que hayan permitido la germinación del totalitarismo y las prácticas del horror planificado. Esta pretensión llevará a los autores críticos a ampliar el alcance de su cuestionamiento, llevando los límites de la crítica a los momentos de la génesis de la racionalidad y cultura occidental.

1.2.2 Dialéctica de la Ilustración: origen de la Racionalidad Instrumental.

José Enguita (2014) sostiene que desde 1940 a 1950 se da una ruptura con el programa inicial de la Escuela de Frankfurt. Del intento de crear una filosofía social crítica, pasan a depositar sus esfuerzos intelectuales en la elaboración de una “*genealogía*” de la modernidad. Es la realidad histórica la que se impone a las

preocupaciones filosóficas de los autores de la teoría crítica cuando el fascismo se hace presente en Europa, y los miembros de la Escuela de Frankfurt, judíos en su mayoría, son forzados al exilio, como es el caso de Adorno y Horkheimer.

El 13 de marzo de 1933, la bandera de la esvástica fue izada en el ayuntamiento de Frankfurt. Ese mismo día la policía cerró el Instituto de Investigación Social. Solo dos años después del discurso inaugural de Horkheimer que puntualizó el carácter multidisciplinario de las investigaciones del Instituto que llegarían a convertirse en la teoría crítica, él y sus colegas se vieron obligados a marchar al exilio. (Jeffries, 2018, p.217)

El ascenso del nazismo, y el desencadenamiento de la segunda guerra mundial, representan los fenómenos históricos que marcaran las vidas y las preocupaciones intelectuales de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, siendo pensadores judíos de orientaciones teóricas materialistas y marxistas. ¿Por qué había triunfado el fascismo?, la discusión era si el totalitarismo y sus prácticas en la sociedad industrial podría haber sido previsto, o si había surgido como un fenómeno no asimilable a la tendencia positivista y su afán de progreso técnico. Para dar respuesta a esta interrogante, durante el exilio estadounidense de Adorno y Horkheimer, entre los años 1941 y 1944 escriben conjuntamente, *Dialéctica de la Ilustración*, publicada en 1947.

La racionalidad occidental mantiene desde el momento en que intentó diferenciarse del pensamiento mítico una doble dimensión. A criterio de Adorno y Horkheimer (1947), por una parte, la razón (el logos) surgió bajo el intento de conocer la naturaleza para emanciparse de ella, eliminando el miedo mítico ante sus fuerzas. Por otra parte, guardó desde ese primer momento un modo de entender el conocimiento asociado a dominio. De modo que conocer significó desde allí la voluntad de apoderarse -a través de la conceptualización- de eso “diferente”, “otro”, para introducirlo en el dominio de “lo mismo” (las categorías y conceptos de la razón). Desde allí se establece el principio de identidad según el cual existe una correspondencia entre el pensamiento y la realidad, forzada a ser racional, y por ello, conceptualizable.

Lo que advierten Adorno y Horkheimer es que a la par del impulso liberador (el desencantamiento de las fuerzas de la naturaleza conseguido por Tales al oponerse a la

verdad fundamentada en el pensamiento mítico-religioso) opera dialécticamente en el impulso ilustrado, un principio de dominio y control ante el objeto.

(...) el desarrollo dual del proceso ilustrado hace que la obsesión por el control de la naturaleza se vuelva contra el mismo sujeto que pretende controlarla (...) lejos de disipar el miedo mítico termina reproduciéndolo ante la sola idea de que algo escape a su afán de dominio (...) La Ilustración realiza una inversión: los hombres, en virtud de su razón, están en el lugar de los dioses (...) Se disuelve la idolatría, mas no el principio de dominio que es elevado a la categoría de ídolo (Abril, 2009, p.7)

Los acontecimientos históricos vividos por Adorno y Horkheimer permitieron a los autores advertir que en la tensión dialéctica establecida entre emancipación y dominio termina por quebrarse en favor del predominio técnico e instrumental de la razón. El afán de dominio y control es el reverso del progreso técnico. La “*descomposición positivista*” (Adorno y Horkheimer, 1947) permite que “los dirigentes de Estado pueden arrojar bombas atómicas en alguna parte del mundo sobre la base de consideraciones muy racionales” (Corona, 2003, p. 266).

Horkheimer se encuentra especialmente alarmado frente a la posibilidad de que la razón en su dimensión instrumental sea presentada como la única alternativa posible. Si la racionalidad instrumental se establece de ese modo, la razón se transforma en un órgano al servicio del principio de dominio.

(...) es la capacidad de clasificación, de conclusión, deducción, sin reparar en qué consiste en cada caso el contenido específico, o sea el funcionamiento abstracto del mecanismo pensante. Esta especie de razón (...) tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimientos a fines (...) Poca importancia tiene para ella la cuestión de si los objetivos como tales son razonables o no (Horkheimer, 2007, p.15)

Si la racionalidad queda desprovista de su capacidad crítica, reflexiva y autorreflexiva, los polos aparentemente opuestos del desarrollo civilizatorio y la regresión a la barbarie pueden ser conciliables. La razón “descompuesta”, desprovista de aspectos críticos, éticos, queda reducida a la capacidad formal del cálculo, y por esto se hace *Instrumental*, operativa.

(...) El aspecto formalista de la razón subjetiva afecta también al pensamiento, el cual es reducido a mecanismo automático (a procedimiento lógico-formal) y regido por el principio de economía reflexiva. Se pierde de vista finalmente la función de agente crítico propia de la Ilustración, produciéndose así la muerte de la razón especulativa. (Abril, 2009, p.9)

Lo que alarma a Horkheimer es que si la razón se concibe exclusivamente como el medio encargado de realizar cálculos formales para alcanzar fines no determinados por ella, la razón se vuelve irracional: “En el instante de su perfección la razón se ha vuelto irracional y tonta” (Horkheimer, 2002, p.127)

1.2.3 “Viraje al sujeto”: la apuesta por la autorreflexión crítica en la *educación después de Auschwitz*.

En el año 1966, Theodor Adorno dictó una conferencia para la radio del estado alemán de Hesse, que llevó por título: “*La educación después de Auschwitz*”. Cuando se refiere a Auschwitz, está haciendo alusión no solamente a la red de campos de concentración y exterminio ubicados en los territorios de Polonia ocupados por los nazis, sino a una categoría filosófica que incluye las implicancias éticas, jurídicas y políticas de un acontecimiento histórico que incluyó la creación de una industria para la muerte humana. La intención de Adorno en esta conferencia es mostrar que *después de Auschwitz* (Adorno, 1966) nada puede ser igual, tampoco la educación ni la filosofía.

A criterio de Adorno, las categorías filosóficas sostenidas hasta el momento no fueron lo suficientemente potentes como para impedir el surgimiento de Auschwitz, o peor aún, quizás fueron parte de las condiciones que colaboraron con su aparición. La

nueva filosofía, la que sea *posterior a Auschwitz*, tiene que incluir a la experiencia subjetiva como preocupación filosófica central, y con esto al sufrimiento como materia de reflexión ética.

(...) conceptos como el sufrimiento, la muerte, el dolor, la experiencia humana, entre otros, representan una oportunidad para pensar nuevamente la filosofía, ya no tanto como una propuesta trascendental sino existencial: las categorías de la experiencia se enriquecen con la experiencia histórica y material de los seres humanos (Berrío, 2016, p.67).

La apuesta por restituir la centralidad de la noción de experiencia, y la inclusión del sufrimiento como categoría central de la filosofía, permitieron a Adorno reflexionar a propósito de los espacios en donde especialmente ocurren procesos vinculados a la conformación de la experiencia: el ámbito educativo y el artístico.

La primera exigencia que necesita asumir la educación posterior a Auschwitz es, para Adorno, la asunción de un nuevo imperativo ético: evitar la repetición de Auschwitz. Es por ello que la reflexión filosófica está exigida de emprender un “*viraje al sujeto*”, lo que significa, atender a los procesos de conformación de la subjetividad e incluir conceptos como sensibilidad, frialdad, sufrimiento, experiencia.

Lo urgente y necesario es lo que en otra ocasión he llamado, en este sentido, el viraje al sujeto. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una consciencia general sobre tales mecanismos (...) Esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica. (Adorno, 1998, p.81)

El sujeto al que aspira la educación después de Auschwitz es aquel que, tomando su experiencia como materia de reflexión, es capaz de reconocer en su interior aspectos

generados por las condiciones sociales en que vive. Poder identificar estos aspectos a través de un proceso de autorreflexión, permite hacerlos conscientes, y oponerse críticamente a ellos. La autorreflexión crítica es un modo de oposición a la *frialdad* que surge como resultado de la promoción del uso de la razón como cálculo formal. A criterio de Adorno (1966) el sujeto que tienda al desarrollo de su sensibilidad produce un modo de predisposición crítica en tanto que “se comprende como parte de la existencia fáctica. Por ello, la sensibilidad evita la indiferencia y la frialdad (...)” (Berrío, 2016, p.111).

Si algo puede ayudar al hombre contra la frialdad generadora de desdicha es el conocimiento de las condiciones que determinan su formación y el esfuerzo por oponerse anticipadoramente a ellas en el ámbito individual. (Adorno, 1998, p.90)

La *educación después de Auschwitz* es una educación pensada para la emergencia de un individuo sensible, autorreflexivo y capaz de construir experiencias. Es una educación que aspira a que el proceso educativo no sea la instancia de adquisición de una sumatoria de habilidades o competencias, sino una instancia prioritariamente de formación ética en sentido amplio, como formación de un sujeto que habita el mundo junto con otros y toma decisiones que repercuten en él y en los otros.

(...) la educación se constituye en un camino, en una exigencia, para que Auschwitz, y sus expresiones en la contemporaneidad, no se repitan (...) Precisamente, en la reorientación de las categorías de la metafísica tradicional y su orientación para pensar una filosofía después de Auschwitz, la educación aparece como un *êthos* para su realización. (Berrío, 2016, p.67-68)

Lo que Adorno pretende sostener es que el imperativo ético de *evitar que Auschwitz se repita* nos obliga a incluir el “viraje al sujeto” en cualquier instancia formativa escolar. Esto significa que la apuesta por acceder a la dimensión psicológica y emocional del individuo (aspectos que hacen a su subjetividad) sea un componente insustituible de la educación crítica, ya que “las formas de violencia reflexionadas

críticamente encuentran en la escuela un escenario apropiado para cambiar algo en el sujeto” (Berrío, 2016, p.115)

1.3 Experiencia estética

La propuesta adorniana de “*viraje al sujeto*” concede un lugar especialmente relevante al tipo de experiencia que se produce en el encuentro con el arte. El arte es para Adorno, un modo privilegiado de conocimiento ya que guarda una relación estrecha con la capacidad del sujeto para construir experiencias y desarrollar una sensibilidad favorable a la autorreflexión crítica.

Para poder hacer aprovechables los aportes de Adorno en este aspecto, es necesario desarrollar el modo en que se ha caracterizado el vínculo que el arte mantiene con la experiencia subjetiva.

1.3.1 La experiencia estética como “viraje al sujeto”

Martin Jay (2009) sostiene que el primer paso que pudo dar la reflexión artística en términos de experiencia necesitó de la “*liberación secular*” (Jay, 2009) de las obras de arte, dejando de concebirlas como si estuviesen dotadas de un valor sagrado.

Incapaz ya de entender la belleza como una función de la inteligibilidad de un orden creado por una divinidad benevolente – y dotada de un enorme talento artístico -, la estética moderna tuvo que recurrir en cambio al juicio subjetivo o intersubjetivo (...) cuyas respuestas sensoriales eran intrínsecas al proceso. (Jay, 2009, p. 166)

Una vez que las obras de arte se separan de sus contextos religiosos, y pierden su *aura* (Walter Benjamin, 1936) de culto, dejan de ser concebidas como “entidades autosuficientes en el mundo, definibles en términos intrínsecos como paradigmas objetivos de la belleza universal” (Martin Jay, 2009, p.166). La noción de obra de arte, en consecuencia, comienza a ser dejada de lado junto con la idea de los “*criterios*

objetivos de valor” (Jay, 2009). Este proceso que sucede dentro del arte como consecuencia de las transformaciones sociales, va tendiendo hacia un modo de “viraje al sujeto” señala Martin Jay. La maduración de ese proceso se da en el siglo XVIII, y queda reflejado en el modo en que Baumgarten en 1750 concibe por primera vez la posibilidad de una disciplina filosófica dedicada exclusivamente al estudio del arte y lo bello; la estética. En el nombre elegido por Baumgarten, se ve reflejado parte del intento de la época: la reflexión sobre el arte pasa del “objeto” (obra de arte) a la “capacidad de ser afectado “sensorialmente” por el objeto (subjetividad), lo que queda evidenciado en la elección del nombre de la disciplina, ya que, etimológicamente *aisthesis* significa sensibilidad en griego. El proceso del “viraje al sujeto” dentro de la reflexión artística, queda expresado en el año 1757 cuando David Hume escribe sobre el problema de encontrar un criterio con el que valorar las obras de arte. Su reflexión *Sobre el patrón del Gusto* (1757) incluye la cuestión del gusto como criterio valorativo del arte y abre la discusión hacia los problemas del relativismo resultante, una vez iniciado este proceso de “viraje al sujeto”. El empirista David Hume (1757) pretende identificar los rasgos distintivos de la experiencia de lo bello o la experiencia de satisfacción estética. Desde su perspectiva el “gusto” es una cualidad del sujeto, muestra tener una “sensibilidad” adecuada para captar la belleza. El “giro copérnico” de Hume (1757) es conseguir que la filosofía del arte de lugar al “protagonismo” del sujeto: el arte tiene que ver, antes que con las obras, con el modo en que el sujeto responde ante ellas. En esta reflexión, el gusto se admite como una capacidad sensorial y a la vez intelectual, una “sensibilidad” que es posible educar, trabajar, desarrollar. El gusto no es solamente el órgano sensorial; es la combinación de operaciones intelectuales y sensoriales que posibilitan experiencias satisfactorias de belleza.

El problema de lo valorativo es el problema que plantea Kant a partir de la publicación de *Crítica del Juicio* en el año 1790, al sostener que pese a que los juicios estéticos se formulan como si se estuviese señalando un aspecto objetivo de la obra, la fuente del juicio es el sujeto. Por tanto, lo bello es el predicado de un juicio, y no las cualidades objetivas de aquello que se contempla.

(...) tales juicios actúan como si se dirigieran a los objetos, pero esos objetos, según Kant, no son nunca enteramente analizables en términos

intrínsecos, y sólo cobran importancia por lo que producen en el espectador (Jay, 2009, p. 173)

Kant entiende a las experiencias del encuentro con lo bello, como experiencias más contemplativas que creativas. Como reacción a esa perspectiva, surge en el siglo XIX, con los románticos, la exaltación de la figura del “genio creativo”, capacitado para la inspiración irracional. El genio artístico poseyendo más que talento, “creaba orgánica y no mecánicamente (...) Se suscitaron acalorados debates sobre cuán irracional, desinhibido e incluso loco podría llegar a ser el genio” (...) (Jay, 2009, p. 177)

La facultad creativa del genio proviene, según esta posición, de una capacidad extraordinaria para tener experiencias artísticas auténticas. De este modo, el artista, tiene la capacidad de vivir su vida como si esta fuese una obra de arte; la existencia se convierte en una total experiencia estética. Nietzsche en el año 1872, con la publicación del *Origen de la tragedia*, manifiesta su “*metafísica de artista*” a través del sujeto excepcional que hace de sus vivencias un fenómeno estético. Este genio inspirado presentado por Nietzsche como el “espectador verdaderamente estético” (Nietzsche, 2013), metafísicamente diferenciado del resto de seres humanos, es coherente con la visión elitista que se mantiene en ese momento acerca de la experiencia estética, privativa para los genios creativos o espectadores verdaderamente estéticos.

En el siglo XX, la respuesta a esta concepción espiritualista y aristocrática del arte encarnada en la figura del genio creativo, encuentra una respuesta en la filosofía pragmática. John Dewey (1934) tomando a la experiencia estética como centro de la reflexión, pretende desligarse de concepciones metafísicas que fundamenten una visión privativa y elitista del arte.

Hacia 1934 (...) el filósofo norteamericano John Dewey postulaba una noción de experiencia estética que relacionaba el arte con lo cotidiano, con el cuerpo, con la actividad y con la creación. Para Dewey, el arte no es algo lejano, esotérico, sino que tiene una función en nuestras vidas. El arte es una actividad experiencial, tanto en su producción como en su recepción. Las experiencias estéticas son manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida mejor, más digna, más inteligente, más justa. (Augustowsky, 2012, p. 14)

Elementos tales como la preponderancia concedida al cuerpo en la experiencia estética, la asociación de la creatividad con aspectos concretos, sensibles y a la vez intelectuales, concebir el arte como una esfera que permite desarrollar una vida y un mundo mejor, son puntos de coincidencia entre el pragmatismo de Dewey (1934) y la *estética negativa* que propone Adorno a mediados del siglo XX.

1.3.2 La experiencia estética para Theodor Adorno.

1.3.2.1 Quien experimenta es un “trozo de naturaleza”.

Theodor Adorno pretende distanciarse tanto del racionalismo cartesiano, como del formalismo kantiano. Se opone a la forma en que Descartes entiende al yo, sustancia pensante separada del cuerpo; y se opone a la idea kantiana según la cual ciertas formas puras y a-históricas determinan las condiciones de posibilidad de la experiencia. Contrariamente a Kant, el sujeto es para Adorno un *trozo de naturaleza* que percibe y siente desde condiciones concretas específicas. Siendo cuerpo, construye experiencias no universalizables. El sujeto es entendido por Adorno como un elemento de la naturaleza, con existencia material (*res extensa*), oponiéndose a toda propuesta espiritualista del conocimiento y de la experiencia. Para él, quien conoce es quien experimenta, y quien experimenta es un cuerpo, un *trozo de naturaleza* (Adorno, 1966).

Walter Benjamin (1936) había servido de inspiración a Adorno, al sostener que la percepción es un fenómeno corporal e intelectual, históricamente condicionado. La percepción se transforma, se moldea, según las condiciones sociales, y por eso es una construcción histórica. Esto tiene un efecto en el modo en que Adorno entiende al sujeto de la experiencia estética: es “el ser humano empíricamente existente material, transitorio –no un puro entendimiento, sino un cuerpo humano que siente (...)” (Buck-Morss, 2011, p. 214).

1.3.2.2 La experiencia estética como forma de conocimiento.

La razón iluminista, para Adorno, se encargó desde el siglo XVII de determinar que el ámbito de la verdad y el conocimiento debían estar reservados exclusivamente a la ciencia, mientras que el arte debía ser ubicado en la esfera de la ficción y el engaño,

alejado de la verdad. Esto derivó en una dicotomía entre arte y razón apoyada en la idea de que los modos científico-conceptuales del conocer son los únicos admisibles. Contrariamente a esa consideración, Adorno realiza una defensa de otras formas de conocimiento, como son la filosófica y la artística.

Durante toda su vida Adorno insistió en el paralelismo entre experiencia filosófica y experiencia estética (...) Dialéctica Negativa, su obra filosófica madura, apuntaba explícitamente las analogías entre pensamiento crítico y composición musical (Buck-Morss, 2011, p. 318)

Adorno apoya parte de su filosofía en la experiencia artística por entender que el arte, en su dimensión cognoscitiva, permite reconstruir la relación entre sujeto y objeto de modo dialéctico. La experiencia estética constituye, para él, un modelo de reflexión diferente, donde no opera el principio de dominio que rige el modelo conceptual del conocer. La experiencia estética no supone la división radical de un sujeto que intenta capturar las propiedades primarias de un objeto.

(...) Adorno sostenía que la experiencia estética era en realidad la forma más adecuada de conocimiento, porque en ella sujeto y objeto, idea y naturaleza, razón y experiencia sensual estaban interrelacionados sin que ninguno de los polos predominara – en síntesis, proporcionando un modelo estructural para el conocimiento dialéctico, materialista (Buck-Morss, 2011, p. 302)

El arte, con su compromiso somático, termina por ser un modelo de conocimiento superador del propuesto por el positivismo, en donde el sujeto domina conceptualmente al objeto, a base de cálculo y conceptos. La experiencia estética y la filosófica acceden a formas de conocimiento que por su naturaleza dialéctica, son superadoras del dualismo sujeto-objeto, y del dualismo cartesiano materia-espíritu. Esto supone que la estética en tanto sensibilidad, hace que el cuerpo se posicione como una forma integrada a la reflexión en el conocer.

1.3.2.3 *La potencialidad crítica del arte*

El arte tiene para Adorno una potencialidad crítica insustituible, permite abrir espacios hacia la negatividad. “La lógica negativa de la experiencia estética nos permite acceder a lo otro como lo otro y a lo extraño como lo extraño” (Wagner, Rodolfo, 2010) En la estética de la negatividad de Adorno, la experiencia estética aporta la posibilidad de un pensamiento que puede trascender los límites de “lo dado”, valorar alternativas que escapan al dominio de “lo mismo”.

La potencialidad crítica del arte se expresa en el concepto de *fantasía* (Adorno, 1966). La “exacta fantasía” adorniana supone que en el arte, la imaginación no queda restringida a lo empíricamente determinado.

En lugar de absorber la realidad tal como está dada inmediatamente (y ser absorbido por ella), la “*fantasía*” del sujeto disponía activamente los elementos de la realidad, ubicándolos en relaciones diversas (...). “*Exacta fantasía*” era entonces un concepto dialéctico que reconocía la mediación mutua de sujeto y objeto sin permitir que ninguno obtuviera ventaja sobre el otro. (...) La “*exacta fantasía*” (...) como el arte, reacomodaba los elementos de la experiencia (...) El sujeto se entregaba a los objetos, pero no los dejaba intactos. En lugar de ser meramente duplicados en el pensamiento, éstos se transformaban (...) (Buck-Morss, 2010, p. 219-220)

A través de la noción de “fantasía” (reacomodar los elementos de la experiencia), Adorno pretende señalar que el potencial crítico del arte está dado en la posibilidad de construir experiencias reflexivas y sensibles que estén “por fuera” de la tendencia positiva afirmativa de “lo dado”, he ahí su negatividad crítica. Gracias a la fantasía se puede sentir y pensar una realidad no determinada por el principio de identidad, según el cual lo real es racional, y que por ello la realidad fáctica es el límite de lo pensable.

Desde esta perspectiva, la experiencia estética es un modo de acomodar de forma diferente los elementos de la experiencia, y al mismo tiempo, un modo de crear experiencias. La creación de experiencias es posiblemente el cometido principal del arte en la concepción adorniana.

Por lo general se tiene un concepto demasiado estrecho al respecto, concretamente, un concepto reducido al de capacidad formal de pensamiento. Pero ésta no es, ella misma, sino una parte limitada de la inteligencia (...) Este sentido más profundo de consciencia o de capacidad de pensamiento no es simplemente el decurso lógico-formal, sino que coincide literalmente con la capacidad de hacer experiencias. Diría que pensar y hacer experiencias espirituales son una y la misma cosa. En esta medida educación para la experiencia y educación para la emancipación son, como hemos intentado expresar, idénticas entre sí (Adorno, 1998, p. 102)

Es así que el arte, a través de la fantasía, permite concebir un nuevo modo del pensar y del conocer. Un pensamiento y conocimiento artístico crítico, bajo la concepción de Adorno, es un pensamiento de creación de experiencias.

1.3.3. La reflexividad estética en el pensamiento de Christoph Menke.

La línea del filósofo alemán Christoph Menke (1997), considerado uno de los representantes de la “tercera generación” de la Escuela de Frankfurt y actual profesor de filosofía práctica de la Universidad de Frankfurt, es la de otorgar un valor cognoscitivo a la experiencia estética, considerándola un tipo de experiencia particular y específica; “*un modo distintivo de otros modos de relacionarse con el mundo*” (Garnica, 2018)

El planteo crítico de Menke (2011) toma como referencia la noción de estética, y los giros teóricos a los que obligó Baumgarten con la publicación en 1750 de su *Aesthetica*, término que había utilizado por primera vez en 1735 en su tesis doctoral.

El primer aspecto que la *asithesis* pone de manifiesto es que permite un acceso al mundo sensible, desde un pensamiento que va más allá del conceptual, y con ello se consigue alcanzar aspectos “*impermeables a la conciencia*” (Garnica, Tarragona, 2016).

En este marco, tal categoría se entiende como un modo de conocimiento que, al no ser ya discursivo, ni conceptual, permitiría tener experiencias distintivas que reconfiguran la conciencia. (Garnica, 2018, p.3)

Con la estética, “cuerpo y alma” se vuelven a encontrar, e inauguran un nuevo modo de reflexividad. Esto significa que para Menke (2011) puede haber un pensamiento propiamente estético, un “*modo estético de mirar, producir, degustar o pensar*” (Garnica, Tarragona, 2016), contrariamente a lo sostenido por el racionalismo cartesiano, para el cual el pensamiento no incluye la actividad de la *res extensa*, sino solamente la *res cogitans*.

La reflexividad estética, el modo estético del pensar, es un modo de reflexión que sucede en profundo vínculo con la experiencia estética. “La forma especial de reflexión que se despliega en lo estético” (Leyva, 2011) permite a la subjetividad “la posibilidad de volverse reflexiva sobre sí y, por tanto, crítica de sus propios presupuestos” (Garnica, Tarragona, 2016, p.39). Es de este modo que, a criterio de Menke la reflexividad se hace crítica.

En la reflexión estética así entendida el sujeto se experimenta a sí mismo (...) la significación ética de la reflexión estética puede ser encontrada en la forma específica de la autorreflexión que va asociada a ésta (...) (Leyva en Menke, 2011, p. 19)

La *reflexividad estética* es un tipo de pensamiento que necesariamente transforma al sujeto; cuando este se experimenta a sí, también se produce a sí mismo. Por eso es que, la autorreflexión que implica la reflexividad estética, es transformadora de sí. De esta forma, la experiencia estética “*comenzaría a adquirir una capacidad activa en la producción del sujeto y, paulatinamente, abandonaría su sentido contemplativo, receptivo y pasivo*” (Garnica, 2018)

(...) la experiencia estética ya no sería una respuesta pasiva con respecto al arte; antes bien, supondría la capacidad para desarrollar la verdadera autonomía personal y la crítica del contexto social y político de nuestras vidas (Garnica, 2018, p.3)

En la perspectiva de Menke, la crítica desde el arte implica una “formación del carácter” (Garnica, Tarragona, 2016, p.40). Distanciándose así de perspectivas que asocian lo crítico con habilidades, competencias, o la incorporación de técnicas.

2. Marco Metodológico

2.1 Enfoque cualitativo de la investigación

Puesto que lo que se pretende averiguar son las concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica, en esta investigación la atención se sitúa en aspectos subjetivos; los datos con los que se trabaja son esencialmente significados, ideas, concepciones, representaciones de los docentes participantes pasados por el tamiz de la interpretación del investigador, quien diseña los mecanismos para ordenar y construir esos datos.

Por lo anterior, el enfoque que mejor se adecúa al propósito de esta investigación es el cualitativo, ya que la interpretación de los datos es entendida como parte integral de la investigación. Esta investigación se distancia de aquella perspectiva que considera como “dato” exclusivamente al componente mensurable, asociado al “hecho dado”.

No se busca en esta investigación, crear una teoría general de carácter objetivo y con capacidad predictiva sobre las potencialidades críticas de la educación audiovisual, sino construir categorías de análisis que permitan poner en discusión diferentes perspectivas y favorecer a ampliar los significados disponibles acerca de “lo crítico” en el contexto de educación audiovisual investigado.

2.2 Metodología de investigación escogida: Teoría Fundamentada desde la perspectiva contemporánea de Kathy Charmaz

La Teoría Fundamentada Clásica (Glaser y Strauss, 1977; Glaser, 1992) mantiene entre sus premisas que la teoría “emerge” *desde* los datos que son recolectados, y que toda investigación realizada con esta metodología pretende ser la generación de una teoría acerca de un fenómeno.

La posición sostenida por los teóricos clásicos de la teoría fundamentada ha sido revisada por autores y autoras contemporáneas como es el caso de Kathy Charmaz (2008), quien se propone incorporar a la teoría fundamentada, las críticas al modelo epistemológico moderno, que ella caracteriza como “objetivista” y asocia con el positivismo.

La posición epistemológica de Kathy Charmaz es la del constructivismo social, la que surge como oposición a los supuestos del “objetivismo”. La autora no asume la separación sujeto-objeto en la relación de conocimiento, y en consecuencia, admite la necesidad de integrar la orientación teórica del investigador a la investigación.

El positivismo de base racionalista se encargó de construir una imagen, una representación, de la investigación científica según la cual las leyes generales de los fenómenos son descubiertas y expresadas en teorías capaces de explicarlos y predecirlos, objetivamente. Resabios de esa perspectiva positivista encuentra Charmaz en afirmaciones tales como que la teoría fundamentada sirve para conseguir una *descripción de lo que pasa* (Strauss y Corbin, 2002). Una afirmación como ésta mantiene un conjunto de supuestos teóricos que la autora engloba bajo lo que ella denomina la Teoría Fundamentada Objetivista. Es que conocer, describir, y explicar *lo que pasa, lo que hay*, resulta una pretensión por lo menos problemática a criterio de las perspectivas que se oponen a las epistemologías clásicas. Las formas menos elaboradas del objetivismo, sumadas a tradiciones filosóficas racionalistas, sirvieron de base a la construcción de la “concepción heredada” (Rivera, 2009).

(...) concepción epistemológica que se conoce como concepción heredada o *standard view* en filosofía de la ciencia. Se trata de una concepción de corte positivista o científicista. Tal como señala Enrique Marí, el científicismo es una típica posición reduccionista que define la racionalidad de acuerdo al método científico, asimilando en un segundo momento el método de la ciencia al que es propio de las ciencias naturales. (Rivera, 2009, p.1)

La concepción heredada de la ciencia sostiene que el método experimental aplicado por un espíritu puro y neutral (el investigador) permite capturar a la realidad tal cual ella es. Esto supone que las teorías son una conceptualización que se ajusta

perfectamente a los hechos; el carácter de verdad de las mismas pretende revestirse de una autoridad ontológica. Las representaciones, percepciones, construcciones, de los sujetos concretos (determinados por condiciones biológicas, psicológicas, culturales, históricas) deben quedar por fuera del objeto; no contaminar al objeto de aspectos subjetivos es el principal propósito de la investigación para el objetivismo. El sujeto, completamente separado, no transforma ni construye al objeto; lo captura, lo aprehende.

En oposición al “objetivismo”, la posición del constructivismo social de Charmaz (2008) considera que lo que el investigador obtiene son representaciones interpretativas sobre la realidad, no informes objetivos de ella. Las *categorías conceptuales* surgen de la interpretación subjetiva de los datos.

Grounded theory strategies are just that – strategies for creating and interrogating or data, not routes to knowing an objective external reality. Objectivist versions of grounded theory assume a single reality that a passive, neutral observer discovers through value-free inquiry. Assumptions of objectivity and neutrality make data selection, collection, and representation unproblematic; they become givens, rather than constructions that occur during the research process, and they shape its outcome. A naive empiricism results. Objectivists assume that data are self-evident and speak for themselves. (Charmaz, 2008, p. 402)

Los investigadores son parte de la *situación de investigación* (Charmaz, 2008); sus posiciones sociales, privilegios, género, perspectivas, interacciones, intervienen. Por lo que, según esta perspectiva, toda investigación refleja los valores y posiciones que asume el investigador. “Rather than being a tabula rasa, constructionists advocate recognizing prior knowledge and theoretical preconceptions and subjecting them to rigorous scrutiny” (Charmaz, 2008, p. 402)

Charmaz denomina “*puntos de partida*” de la investigación a los *intereses guía*, y a la *perspectiva disciplinaria* con la que el investigador construye la investigación. Esta perspectiva interviene cuando piensa las preguntas, cuando examina los datos obtenidos, cuando define qué problema abordar, cuándo interpreta los datos y construye categorías. Esta perspectiva contemporánea sostenida por Charmaz (2006) permite incorporar un marco teórico a la investigación pese a desarrollarla a través de un enfoque metodológico

como es el de la teoría fundamentada, para la cual la teoría “emerge” desde los datos, que son el verdadero sustento de la teoría. El marco teórico es punto de partida y sirve para modelar parte de las categorías conceptuales que se vayan construyendo junto a los datos.

Grounded theorists use sensitizing concepts as tentative tools for developing their ideas about processes that they define in their data. (Charmaz, 2006, p.17)

Al mismo tiempo, ese objeto de investigación construido e intervenido por el investigador necesita ser situado, reconocido en sus aspectos concretos. Charmaz (2008) sostiene que en la versión de la teoría fundamentada constructivista, las “*particulares condiciones temporales, sociales y situacionales*” (Charmaz, 2008) determinan el carácter de la investigación. Por eso es que acceder a explicaciones sostenidas como generalizaciones desvinculadas de su contexto, no constituye para esta perspectiva una aspiración atendible en la investigación. Desde allí Charmaz (2008) explica: “Instead of aiming to achieve parsimonious explanations and generalizations devoid of context, constructionists aim for an interpretative understanding of the studied phenomenon that accounts for context”. (p.402)

La posición epistemológica de Charmaz queda expresada en que:

a) Los investigadores, al igual que los y las participantes de la investigación, no son sujetos neutrales, y por lo tanto sus representaciones y condiciones contextuales específicas intervienen en la investigación.

b) La investigación es una interpretación de un problema construido por el investigador. El objeto de investigación por lo tanto no está separado del sujeto que investiga.

Esta perspectiva epistemológica delimita el modo en que serán definidas las estrategias de investigación.

2.3 Estrategias e instrumentos utilizados para la obtención e interpretación de los datos

La versión de teoría fundamentada de Charmaz (2008) pone especial énfasis en promover formas de investigación que hagan uso de métodos que en lugar de limitar las disposiciones subjetivas, las exteriorice. Las estrategias de investigación para esta versión de la teoría fundamentada surgen en la acción misma, como resultado de la interacción entre los datos, los participantes de la investigación y el investigador. Esto supone evitar los instrumentos que sean entendidos y aplicados como “recetas”. Cuando las estrategias de investigación y las herramientas son rígidas, no se colabora con la pretensión de obtener datos singificativos, *rich data* (Charmaz, 2006).

From its beginnings, grounded theory has offered explicit guidelines that promise flexibility and encourage innovation. Paradoxically, these guidelines also provided sufficient direction such that some researchers have treated the method as a recipe for stamping out qualitative studies. (Charmaz, 2008, p. 402)

Obtener datos significativos implica ir más allá de la superficie, es decir, intentar penetrar en lo tácito, lo dicho-no dicho, lo aludido y no explicitado. “Rich data get beneath the surface of social and subjective life. An inquiring mind, persistence, and innovative data-gathering approaches can bring a researcher into new worlds (...)” (Charmaz, 2006, p.13) La noción de “mundos” en Charmaz está asociada a las percepciones, conceptualizaciones, perspectivas disciplinares, condiciones contextuales, desde las que los individuos configuran sus juicios. Charmaz (2008) plantea que uno de los principios de la teoría fundamentada que incorpora las epistemologías del siglo XXI, es “collect sufficient data to discern and document how research participants construct their lives and worlds” (Charmaz, 2008, p. 403) Desde los mundos, se definen los puntos de vista.

Para el caso de esta investigación, el conocimiento de los *mundos* de los participantes no se realiza por observación directa. El instrumento de recolección de datos elegido en esta investigación es la entrevista en profundidad. Se intenta que las preguntas y la forma de llevar adelante las entrevistas sean propicias a que los testimonios transiten por la libre asociación de ideas. Para ello se diseña una pauta flexible, que parte de un conjunto de preguntas que pueden ir alternando el orden y son pasible de cambios durante la entrevista.

Charmaz (2006) sostiene que en la entrevista en profundidad se da el encuentro entre un entrevistador que quiere comprender un tema, y un entrevistado que cuenta con experiencia relevante. En esa experiencia se encuentra parte del mundo del o de la entrevistada.

En esta investigación se realizaron seis entrevistas en profundidad. El criterio de selección de los y las participantes para la investigación estuvo dado por la trayectoria y experiencia en la asignatura del docente. A medida que se fueron realizando las entrevistas, algunas preguntas fueron segmentadas, cambiaron el orden, y otras surgieron espontáneamente, pasando a ser adiciones a la pauta para la próxima entrevista. A través de la repregunta se intentó conseguir información significativa, que esté más allá del nivel más superficial del discurso. La forma de ir conduciendo la entrevista fue cambiando según el entrevistado; sin embargo, esa conducción siempre pretendió no ser una barrera o límite al florecimiento del punto de vista del entrevistado. Puede decirse que el instrumento de recolección de datos se fue modificando en la acción, y variando como modo de adecuación a la circunstancia específica.

Para conseguir construir categorías a partir de los datos obtenidos, la Teoría Fundamentada en la versión de Charmaz (2006) propone algunos instrumentos no necesariamente nuevos, pero sí con un nuevo enfoque.

La teoría fundamentada es la metodología escogida para realizar un *ordenamiento conceptual*. Strauss y Corbin (2002) sostienen que en el proceso de organización de los datos, se identifican “asuntos”. Estos asuntos o nudos problemáticos, dan lugar a la reflexión, la interpretación y al enlace con teorías, o con otros conceptos nuevos, para dar mayor alcance de abstracción. Esto constituye un modo de construir teoría, con el intento de poder explicar mejor lo que “sucede”, aunque no necesariamente con la intención de predecirlo. El ordenamiento conceptual permite organizar los datos según *propiedades* y *dimensiones*, para clasificarlos en *categorías*. Las *categorías* son aquellos *conceptos* de *más alto nivel*, mientras que los de *más bajo nivel* indican cómo formar esas categorías. Desde allí se intenta obtener un conjunto de conceptos vinculados por medio de “oraciones en relación” (Strauss y Corbin, 2002)

El modo de analizar la información y construir datos, previo al ordenamiento conceptual, se realiza en esta investigación a través del “*coding*”. En la definición de Charmaz (2006), la codificación es el primer paso para ir yendo más allá de las constataciones concretas, puesto que genera los huesos del análisis, para luego poder

hacer interpretaciones analíticas. La codificación es, según Charmaz (2006), ir poniéndole nombre a algunos segmentos de los datos. De esta forma se categoriza cada pieza de la información obtenida.

La unidad de medida que toma esta investigación para segmentar la información obtenida en las entrevistas son: expresiones específicas realizadas por el o la participante, que den cuenta de los supuestos y de la perspectiva teórica desde la que parte en sus reflexiones. Esas expresiones específicas se fueron agrupando posteriormente bajo el intento de ir construyendo categorías.

Qualitative codes take segments of data apart, name them in concise terms, and propose an analytic handle to develop abstract ideas for interpreting each segment of data. As we code, we ask: which theoretical categories might these statements indicate? (Charmaz, 2006, p. 45)

La *codificación teórica* (“theoretical coding”) (Glaser, 1978) supone que tomando los códigos sustantivos (categorías) que hayamos construido en la fase de “*focused coding*”, se toman conceptualizaciones de los mismos que sean útiles para relacionarlas entre sí. Los *códigos teóricos* dan indicaciones sobre posibles relaciones entre categorías, por lo que ellos son en sí mismo integradores; ayudan a dar forma analítica y coherente a la comprensión interpretativa que se quiere realizar del problema de investigación. Explica Charmaz (2006) que esos *códigos teóricos* además de dar coherencia, permiten dirigir teóricamente la investigación en alguna dirección.

Lo que se busca con esta metodología es conseguir un ordenamiento conceptual que permita construir datos a través de la interpretación, y poder acceder a aquello que se encuentra más allá de la respuesta inmediata, “what lies beneath the surface” (Charmaz, 2006, p.19), lo que en este caso serían las concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica que mantienen los y las docentes entrevistadas.

3. Análisis de Datos

3.1 Contextualización

Los datos que en este capítulo se exponen son el resultado de los testimonios recogidos a través de las entrevistas y la interpretación del investigador.

El marco metodológico elegido comprende que los fenómenos a investigar se dan en condiciones particulares y específicas; requieren ser contextualizados. En esta sección se intentará contextualizar a la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* y a los y las docentes de esta asignatura entrevistadas.

3.1.1 El bachillerato artístico y la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*.

La asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* surge en el contexto de creación del bachillerato artístico (orientación *Arte y Expresión*) con la aprobación del plan reformulación 2006, como forma de ampliar los contenidos y posibilidades respecto a su predecesor, el plan 1986. A partir de la apertura del nuevo bachillerato artístico, numerosos liceos públicos y privados del interior del país y de Montevideo lo adoptan y su crecimiento se hizo sostenido, mostrando la demanda que existía por esa nueva opción de bachillerato en el estudiantado uruguayo.

(...) en el año 2007 se implementa en 40 liceo públicos de todo el país, 7 de ellos en Montevideo y 33 en el interior (...) en el año 2016 unos 15 liceos de Montevideo y 58 del interior cuentan con la orientación, con una matrícula total de 2013 alumnos en 5º grado (47% en Montevideo y 52,6% en el interior) y 1391 en 6º (42% en Montevideo y 57,3% en el interior) (Pereira, 2018. p.9)

La orientación de *Arte y Expresión* reserva un lugar para la educación audiovisual en el último de los dos años de la formación del bachillerato artístico. De un total de 34

horas semanales de formación, tres son la cantidad de horas que corresponden a *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*.

Se caracteriza al bachillerato artístico como “uno de los grandes cambios incorporados en la reformulación 2006” (Pereira, 2018). Su incorporación a las opciones de bachillerato se fundamenta en los aportes al desarrollo cognitivo e intelectual que supone la formación en arte.

Su introducción se fundamenta en una serie de ideas nucleares que la actual investigación pedagógica y psicología cognitiva han puesto de relieve sobre el concepto de inteligencia y los procesos de cognición (...) Si bien la idea se remonta a los años 60, no es hasta la experiencia piloto del Plan TEMS que se materializa. Su instrumentación se llevó a cabo sin capacidades instaladas ni docentes especializados, e implicó la creación de un diseño curricular con nuevas disciplinas (Pereira, 2018, p. 8)

Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales, integra la malla curricular de 3er año de bachillerato opción Arte y Expresión, junto a Historia del Arte, Teatro, Práctica y Expresión musical, Expresión Corporal y Danza, Arte y Comunicación Visual II, y las asignaturas de núcleo común: Filosofía, Literatura, Inglés, Estudios Económicos y Sociales.

3.1.2 El programa oficial de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*.

En la fundamentación del programa oficial de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* se sostiene que el lenguaje audiovisual con sus “combinaciones simbólicas” impacta al “receptor”. De modo que existe una “necesidad social de formar individuos críticos y receptores activos que sepan decodificar los mensajes multi-mediáticos” (Programa oficial de la asignatura Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales, 2006). El propósito de la educación audiovisual será, según se dice en la fundamentación de la asignatura, que los individuos puedan reflexionar sobre la “intencionalidad de los mensajes producidos por los medios masivos descifrando sus

elementos formales y estructurales” (Programa oficial, 2006). La concepción de ser humano desde la que se parte es la de un individuo que se comunica “a través de diversos lenguajes” (Programa oficial, 2006) en el medio social, y necesita estar capacitado para “codificar y decodificar” los mensajes propios de ese lenguaje. Es por esto que en las “orientaciones pedagógicas” del programa oficial se establece que lo teórico y lo práctico será articulado, “en procura de la alfabetización en el lenguaje audiovisual” (Programa oficial, 2006).

La referencia a “medios de comunicación” y “lenguaje” se presenta de forma reiterada en el programa oficial, y son menos numerosas las menciones a los aspectos creativos. Cuando se hace mención a ellos, se los presenta como sigue: “La realización de productos audiovisuales, planteada no como un fin en sí misma, sino como herramienta expresiva y de investigación en el lenguaje y los medios” (Programa oficial, 2006). Cada vez que se alude al aspecto creativo de la educación audiovisual las expresiones utilizadas son “realización creativa”, “producción” o “manifestación artística”, mas no creación en sí.

En el mismo sentido, cuando se mencionan aspectos vinculados a la sensibilidad, se lo hace desde el marco epistemológico que sitúa a la alfabetización audiovisual como horizonte pedagógico orientador. Los dos últimos objetivos que plantea el programa son: “Sensibilizar sobre la trascendencia del lenguaje multimedial en la formación del alumno (...) Despertar la sensibilidad ética y estética a través del conocimiento de este lenguaje, estimulando la manifestación artística” (Programa oficial, 2006).

3.1.3 Perfiles de los y las entrevistadas.

C.B, es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) por la Universidad de la República, Uruguay. Estudia en la Facultad de Artes de la Universidad de la República, especializándose en animación. Es maestranda en la Maestría de Educación Audiovisual de FLACSO, Uruguay. Se ha desempeñado como asistente de dirección y productora. Ha trabajado en publicidad y cine tanto en Uruguay como en el exterior. Trabaja en la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* desde el año 2016. En la actualidad se desempeña como docente Grado 1 en la Facultad de Artes de la UdelaR, en el Taller de Producción Audiovisual de la

Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales, y en la Licenciatura en Arte Digital y Electrónico.

O.N, es egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) por la Universidad de la República, Uruguay. Estudia profesorado en la especialidad de Historia, en el Instituto de Profesores Artigas (IPA) del Consejo de Formación en Educación. Es maestrando en la Maestría en Educación Audiovisual de FLACSO, Uruguay. Trabaja como profesor de *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* en instituciones educativas públicas y privadas, en Montevideo y en Canelones.

J.E, es egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) por la Universidad de la República, Uruguay. Cuenta con el Diplomado Superior en Educación, medios e imágenes por FLACSO, Argentina. Es maestrando en la Maestría en Educación Audiovisual de FLACSO, Uruguay. Ha trabajado como periodista en diferentes medios, actividad que realiza hoy en día conduciendo y produciendo un programa radial. Es director, productor y guionista. Trabaja como Coordinador de la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual, Cineduca. Se desempeña en la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* desde el año 2008, en Durazno, Florida y Flores.

N.M, es egresado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) por la Universidad de la República, Uruguay, y es egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA) como Docente de Educación Media en la especialidad de Filosofía. Se desempeña como docente de *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* desde el año 2008, y dicta sus clases en el interior del país, Lavalleja y Maldonado. Paralelamente se desempeña como docente de filosofía.

C.C, es egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM) y licenciada en Artes Plásticas y Visuales por la Escuela Nacional de Bellas Artes de la Universidad de la República. Técnica en Realización Audiovisual por la ORT. Cuenta con el Diplomado Superior en Educación, medios e imágenes por FLACSO, Argentina. Es maestranda en la Maestría en Educación Audiovisual de FLACSO, Uruguay. Tiene amplia experiencia en producciones audiovisuales, participando como directora y productora. Ejerció como Coordinadora de CINEDUCA y también fue Inspectora de Arte y Comunicación Visual en la Dirección General de Educación Secundaria. Trabaja como docente de *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* desde el año 2009, y dicta sus clases en Montevideo, en liceos públicos.

C.E, es egresada de los Institutos Normales de Montevideo como Maestra de Educación perteneciente a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Cuenta con el Diploma Superior de Educación, medios e imágenes de FLACSO, Argentina. Es maestranda en la Maestría en Educación Audiovisual de FLACSO Uruguay. Se ha desempeñado como docente de educación audiovisual en diferentes ámbitos. Desde el año 2009 es Docente Referente de CINEDUCA, y donde ejerció rol de Coordinadora en el equipo de Coordinación Nacional durante cinco años. Desde el año 2010 se ha desempeñado como docente de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* en liceos públicos de Montevideo.

3.1.4 Percepciones de los docentes

3.1.4.1 Asignatura artística

N.M (2021) sostiene que el bachillerato artístico implica una ruptura a nivel epistemológico ya que la introducción del cuerpo al ámbito institucional educativo, transforma la concepción más generalizada en torno al conocimiento.

Este bachillerato de por sí genera una ruptura a la consideración del conocimiento en educación secundaria. Es decir, a la clásica división kantiana de lógica, física y ética; a las que se correspondían las orientaciones anteriores científicas, biológicas, y de ciencias sociales, viene esto otro, lo estético. Y es una ruptura en la forma de relacionarse con el conocimiento. Bachillerato Artístico es un bachillerato que implica en sí, aprendizaje a través del cuerpo. Y esto es tabú en general para los estudiantes, los padres de los estudiantes, y las instituciones educativas. Aquí el cuerpo tienen una dimensión especial y está íntimamente relacionado con los aprendizajes específicos de las asignaturas danza y teatro, pero que luego en la costumbre de los estudiantes, en las prácticas de los estudiantes, se disemina por todas las demás asignaturas. (N.M, 2021)

Los y las docentes entrevistados expresan que la pertenencia de la asignatura a una formación de bachillerato artístico, exige que la orientación general de Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales sea concebida bajo los parámetros de la educación artística. Por eso, N.M (2021) explica que él y sus estudiantes se refieren a la asignatura como “la clase de cine”.

La clase de cine, yo le llamo clase de cine...lo abrevian, lenguaje, comunicación y medios audiovisuales...pero todo el mundo le dice cine. A mí me parece bien, está en el contexto de bachillerato artístico, entonces, por esa razón tiene un énfasis en la condición artística del lenguaje específico (N.M, 2021)

A la vez, N.M (2021) considera que el curso tiene propósitos específicos, y que estos son artísticos. De esa perspectiva manifiestan participar todos y todas las docentes entrevistadas.

3.1.4.2 Aspectos vinculados a la formación docente.

Al no existe formación específica en los institutos de formación docente para esta asignatura, los y las docentes que integran la plantilla son aquellos que acreditan formación en el área de medios audiovisuales, comunicación visual y artes. La mayor parte de las y los docentes de la asignatura provienen del área de la comunicación, profesionales egresados de la antigua Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM), actual Facultad de Información y Comunicación (FIC) de la Universidad de la República, y por otra parte, docentes titulados como profesores de educación media, de la asignatura comunicación visual.

La ausencia de una carrera específica dentro de formación docente para la educación audiovisual ha sido suplida por la Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual, CINEDUCA, perteneciente al Consejo de Formación en Educación, dentro del Instituto de Ciencias de la Educación. CINEDUCA es caracterizado por los y las docentes entrevistadas como un espacio de formación donde se establece una dinámica de “humanos intercambiando, construyendo colectivamente perspectivas” (N.M, 2021). CINEDUCA es reconocido por las y los entrevistados como un espacio de intercambio y

formación de insustituible valor. Ha funcionado como “sala de asignatura”, donde se definen acuerdos a nivel nacional como puede ser la organización de contenidos y el perfil de egreso que busca la asignatura de Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales. Pero a la vez, ha funcionado como espacio de aporte colectivo a la construcción y problematización de metodologías, posicionamientos teóricos, y prácticas de educación audiovisual.

El perfil de egreso, surge por los propios docentes en diálogo desde CINEDUCA. Aproximaciones a acuerdos en torno a la naturaleza de la asignatura muy a grandes rasgos. (N.M, 2021,)

En este sentido es que J.E (2021) explica que “la diversidad en las formaciones es un aspecto que enriquece a la asignatura”, y que “CINEDUCA recupera esa riqueza para, desde allí, construir saberes, sentidos y acuerdos” (J.E, 2021)

Por otra parte, aparece un señalamiento en N.M (2021) y en otros docentes respecto al impacto que ha tenido a nivel formativo la Maestría en Educación Audiovisual de FLACSO (iniciada en el año 2020) en todo el plantel docente, inclusive en aquellos docentes que no están cursándola, debido al modo en que CINEDUCA se establece como vaso comunicador, consiguiendo de este modo que los contenidos se difundan y se discutan entre todos y todas las docentes.

Es decir, hace años que hago esto, el primer día de clases les planteo que en 15 días me tienen que traer una película. La compartimos, se generan reacciones. Y luego la tienen que hacer de nuevo. Quiero cambiar ese ejercicio, tengo otras ideas últimamente, que tienen que ver con el intercambio de los compañeros de CINEDUCA sobre todo, y los que están haciendo la maestría que aportan mucho al grupo en general de CINEDUCA, y te van cambiando un poco la perspectiva” (N. M, 2021)

En todas las entrevistas realizadas se pudo notar que los y las docentes participantes se mantienen abiertos a la reflexión sobre sus prácticas y a problematizarlas. Este aspecto reflexivo que los y las caracteriza es señalando por los y las docentes entrevistados como

el modo de trabajo incorporado gracias al espacio de intercambio al que ha favorecido CINEDUCA.

3.2 Conceptos y categorías

A partir de las entrevistas se intentó identificar conceptos, desde expresiones comunes hasta conformar categorías. En el desarrollo de este capítulo se irán exponiendo las categorías en asociación con los conceptos teóricos que se han elaborado en esta investigación.

Tres categorías principales se toman para organizar la problemática a abordar; ellas son: *consumos audiovisuales*, *lenguaje audiovisual*, y *lo crítico*.

Consumos audiovisuales para hacer una aproximación al estudiante en cuanto a sus gustos, tal como dice J.E (2021), “*conocerlo*” desde esa dimensión. Esto es relevante para valorar de qué manera los y las docentes participantes intentan conocer a ese individuo al que pretenden favorecer en su construcción como sujeto crítico.

Otra de las la categoría que vertebran esta investigación es la de *lenguaje audiovisual*, al estar presente en el discurso de los y las docentes participantes, en el programa oficial y en el nombre de la asignatura Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales.

La categoría de crítica, y de *lo crítico*, se fue desplegando en esta investigación a través de preguntas indirectas, dirigidas a que los y las docentes se expresen en relación a la zona de convergencia entre la educación audiovisual y el aspecto crítico (*lo crítico*). Desde esa búsqueda por lo crítico en relación a la educación audiovisual, la problemática se ha subdividido en las concepciones de sujeto crítico y las concepciones de educación audiovisual crítica que mantienen las y los docentes entrevistados.

3.2.1 Consumos audiovisuales.

3.2.1.1 ¿Es relevante conocer qué consumen los estudiantes?

Los y las docentes entrevistadas consideran relevante conocer los consumos audiovisuales de sus estudiantes, sin embargo se presentan diferencias.

La importancia que le da J.E (2021) a lo que ven los estudiantes queda reflejada en que dice tomarse varias clases para “conversar” sobre los gustos y consumos. Su búsqueda está relacionada con: “*conocerlos desde ese punto de vista*”, dice. Para conocerlos, él intenta consumir algunas de las series y películas que recurrentemente mencionan sus estudiantes: “*para saber en qué andan esas cabecitas*”, dice J.E (2021).

C.C (2021) comparte la preocupación por conocer los consumos de sus estudiantes y planifica métodos para averiguarlo:

Sí, me parece muy relevante. Es algo que tenemos que preguntar cada vez que conocemos a un grupo. Lo pregunto en forma de diagnóstico, al principio. Creo que tendría que cambiar algo allí, abrir un espacio en donde ellos traigan y muestren. Tengo que meterme más en eso. Qué cine han visto, las películas que más les hayan gustado. Después me interesa todo...lo que leen, la música que escuchan, si han participado en alguna producción. Todo esto para ver el perfil del grupo y acomodar un poco lo que voy a trabajar en el año. (C.C, 2021)

C.B (2021) tiene una perspectiva diferente:

Este año no lo hice. Los primeros años me interesaba un poco más, pero ahora lo transversalizo. Yo hacía un formulario google, que hablaba de cómo se comunicaban entre ellos, qué uso hacían de los medios, etc. Después me di cuenta que yo estaba yendo por otro lado en la clase, y que quería enfocar en otras cosas, no tanto en relación a los gustos. Este año fue de quiebre, reflexioné mucho, también tiene que ver la maestría, ¿no?, estamos leyendo y moviendo neuronas (C.B, 2021)

C.B (2021) expresa que no es en “los gustos” donde pone el foco de la atención. Y que esto responde, según expresa, al modelo didáctico que ha adoptado en los últimos tiempos.

Te explico lo que yo asumí de Bellas Artes. Se trabaja con enseñanza activa y experimental, ¿no?, a partir de la experiencia, y además del vínculo natural del artista con... como ir directo a la práctica, y a partir de esa experiencia generar cierto conocimiento. (C.B, 2021)

La decisión de no hacer especial hincapié en averiguar sobre los consumos y los gustos, se responde según la entrevistada por su intención de poner el foco de atención en aspectos creativos. Es decir, por poner el énfasis en propiciar el encuentro con el fenómeno artístico.

Los enfrento directo a la dificultad, y después hacemos un cierre teórico, hacemos un visionado (...) y no falta ninguno, y eso es muy importante, porque se abren muchísimo, y ahí vamos corrigiendo (C.B, 2021)

Parte del cuidado de C.B (2021) de no poner el foco en “los gustos”, se explica porque ella asocia las discusiones en torno a los gustos con valoraciones de tipo “bueno o malo”, “lindo o feo”, y explica que esto no cuadra en su propuesta de educación audiovisual.

Que no digan lindo, feo, eso les cuesta mucho entender, salir de lo binario, (...) de qué lindo, qué feo, qué bueno, qué malo, tengo miedo... entonces, mucho del trabajo que hago en el año, más que si es lindo o feo lo que termino haciendo es trabajar en relación a cómo acercarse al proceso y que el proceso sea más creativo. (C.B, 2021)

Tanto la intervención de C.C (2021) como a la de C.B (2021) y la de N.M (2021), dan cuenta de estar asumiendo modelos didácticos y perspectivas en transición. Adeptos al espíritu de cuestionamiento incorporado desde CINEDUCA, desde sus experiencias personales y de otros ámbitos de formación como lo es la Maestría en Educación Audiovisual de FLACSO, las y los docentes entrevistados expresan estar en un camino de innovación, que se traduce en nuevas reflexiones, y nuevas dinámicas de trabajo.

3.2.1.2 Consumos audiovisuales transmedia e identidad.

C.E (2022), se pregunta de qué forma es que intervienen actualmente los consumos en la construcción de la identidad de sus estudiantes. Ella considera que las generaciones anteriores, en donde los consumos de los productos artísticos tenían mayor perdurabilidad, existía una relación entre el gusto y la identidad más fácilmente identificable por la o el docente, que en las generaciones actuales. A su vez, entiende que su perspectiva está condicionada por un alejamiento de las dinámicas y modos del consumo audiovisual que mantienen los y las jóvenes actualmente.

Antes más o menos, mirabas lo mismo que los de tu grupo. O era un interés importante, ahora no sé, no me doy cuenta. Me parece que no. Que no va por ahí. Yo veo que entre ellos hay ondas distintas. Pero no les saco los códigos. Yo ya me siento un poco lejos de los jóvenes, o sea, son más impredecibles para mí que antes. Te vas alejando, o manejan cosas que yo no conozco, miran pila de series que yo no conozco. Yo vicho en Netflix, miro un poquito. Pero no les saco mucho los códigos entre ellos, ni cuán importante es para ellos eso (C.E, 2022)

Estas formas novedosas en que se construyen los parámetros estéticos de los estudiantes y su relación con la identidad, parecería advertir C.E (2022) que constituye una dificultad en el acceso de los docentes a los nuevos modos de consumo audiovisual de los jóvenes.

Explica Radakovich (2021):

Sus prácticas transmedia (Scolari et al, 2018) y crossmedia, es decir aquellas prácticas en las que la producción de sentido se basa en historias desarrolladas a partir de una combinación de lenguajes, medios y plataformas que implican sinergias y articulación entre medios para el logro de producciones integradas; son elementos centrales de cómo forman sus gustos audiovisuales y de la forma de acceso al cine, así como parte también de sus pericias cinematográficas. (...) La centralidad de los gustos

y prácticas culturales para la conformación de las identidades adolescentes se reproduce en el universo transmedia de sus prácticas cotidianas (p.8)

Las prácticas transmedia y crossmedia de consumos culturales de los y las jóvenes actuales ponen al descubierto que gran parte de su consumo audiovisual se produce por fuera de la institución cine. Los contenidos “extra-artísticos” se entrecruzan con las manifestaciones habitualmente reconocidas como artísticas, y desde esa combinación, se producen diálogos que influyen en las subjetividades, e identidades de los y las jóvenes.

3.2.1.3 Sobre la inclusión de productos extra-artísticos.

C.B (2021) y J.E (2021) son dos de los docentes entrevistados que mayor apertura muestran a la inclusión de contenidos tomados de redes sociales como YouTuber o Tik Tok, publicidades, videoclips, etc.

C.C (2021), explica que ella incluye en sus clases algunos programas de televisión o documentales. El informativo lo puede incluir para que los y las estudiantes reconozcan de qué manera se va construyendo un significado determinado a través de recursos técnicos y narrativos. Lo mismo sucede cuando incluye documentales:

Cuando les cuento cómo trabaja National Geographic, que muchas veces tal vez en ese mundo de la selva todo está construido a partir de archivos que ellos tienen, no todo es filmado en el mismo lugar, los sonidos no son de ese lugar y son de otro...vemos que todo eso es construido. Nos damos cuenta que hay una cantidad de recursos que hacen que eso deje de ser tan objetivo como se nos dice. Lo mismo sucede con el informativo (...) Ahí es donde empezamos a aprender la manera de producción, las formas de construcción, entonces...los encargados de los medios van a trabajar una cantidad de recursos para armar un producto final. Y en cada uno de esos momentos en que ellos deciden la música, el plano, hay procesos subjetivos (C.C, 2021)

La mayor parte de los y las docentes entrevistados sostienen que por considerar que la asignatura está en bachillerato artístico, a la hora de seleccionar los contenidos audiovisuales del curso se debe optar por priorizar obras relevantes desde el punto de vista artístico. Cuando los y las docentes entrevistados argumentan en favor de la no inclusión de productos extra-artísticos en el aula, recuerdan a través de su interpretación lo sostenido por Bergala.

Hoy en día, la formación de este gusto, que es lo único que permite tomar distancia respecto a las películas malas, es el primer problema que hay que intentar resolver. La mejor respuesta hoy a la potencia de carga del cine de palomitas es el encuentro y la frecuentación permanente de otras películas (Bergala, 2007, p.50)

Defendiendo la perspectiva de no trabajar en el aula con aquello que no fue creado con una finalidad artística prioritaria, N.M (2021) considera que no vale la pena trabajar, por ejemplo, con publicidades.

Publicidad no, no lo utilizo. Tengo ciertos resquemores con la publicidad, trabajé en publicidad en su momento, obviamente es una cosa muy importante, interesante y una cantidad de cosas, pero en su valor, como lenguaje audiovisual en sí mismo, me parece que no vale tanto la pena. (N.M, 2021)

C.E (2022) enfatiza la idea según la cual lo deseable es “llevar al aula, lo que vale la pena”, sin embargo, ella identifica una tensión. Reconoce el potencial que podría tener para la educación audiovisual de perspectiva artística la apertura a productos extra-artísticos.

(...) Cuando yo leí Bergala por primera vez, una de las cosas que más estuve de acuerdo, es no llevar "chatarra". Es mínimo el tiempo que vos tenes para mostrar y para que conozcan otras cosas, y qué sentido tiene...trabajar una publicidad y analizarla y ver cómo...ya lo saben los

chiquilines, cómo está construida, no sé... Y ahí es donde tengo un poco de conflicto con el tema de la cultura visual, ¿no? que cuando hicimos el ejercicio en el seminario de Gonzalo Vicci de Cultura Visual, de llevar distintos artefactos visuales, ahí, yo al final me copé...porque llevé videos de YouTube, videoclips...que en realidad me abrió el abanico, y ta'...tampoco puedes decir eran obras de arte o no porque no todas eran obras de arte, pero no lo suelo hacer. Yo proponía cómo estaba representada la juventud en cada uno de esos productos, qué joven estaban construyendo (...) Ahí no estás haciendo tanto un análisis desde el punto de vista cinematográfico, sino más relacionado a lo que los estudios de la cultura visual dicen, que tienen que ver con la representación, con qué subjetividades se está generando con esos productos, ¿no?, y la verdad es que me quedé con esa única experiencia. No me parece tan fácil de desarrollar, pero me parece que hay allí un potencial interesante. Pero no me sale muy naturalmente, no lo aprendí bien todavía (risas) (C.E, 2022)

C.E (2022) reconoce una tensión; por una parte pretende hacer una defensa de los productos artísticos, y por otra parte comprende que los estudiantes son consumidores audiovisuales *transmediales* y *crossmediales*, y que sus consumos audiovisuales híbridos no se limitan al cine. Por lo tanto, considera que existe un “potencial interesante” en abrirse a un acercamiento a productos extra-artísticos desde un enfoque como el que se propone en los estudios de cultura visual.

3.2.1.4 ¿Hay diversidad en los consumos audiovisuales de los estudiantes?

C.E (2022) considera que hay diversidad en los gustos. Ella trabaja en uno de los liceos de Montevideo con mayor cantidad de estudiantes, a los que asiste una población heterogénea.

Me parece que hay diversidad sí. Hay diversidad. Pocos chiquilines que ven cine de culto, o que tienen otra información, pero siempre son los menos, seguramente relacionado a sus familias o a sus amigos más cercanos. Yo que sé, gente que valora alguna película por sus aspectos artísticos hasta el que mira Rápido y Furiosos así como lo más grande del

mundo. Hay una gama de cine comercial. Hay gente que ve Animé, hay gente más cinéfila que conoce algunos directores. (C.E, 2022)

C.C (2021) también considera que hay diversidad en los consumos audiovisuales de sus estudiantes:

Yo estoy en liceos que son chiquilines que vienen de contextos familiares y culturales cuyos padres en su mayoría son profesionales, Liceo IAVA, y Liceo Zorrilla. Son chiquilines que van al cine, van al teatro. Conocen, han leído, no es el común de todos los estudiantes. Yo veo que hay diversidad en mis estudiantes. Les puede gustar el cine clásico, o Rápido y Furiosos. Es más bien heterogéneo en mis clases (C.C, 2021)

O.N (2021) observa, por el contrario, que hay coincidencia en los gustos, inclusive entre estudiantes pertenecientes a sectores sociales diferentes. Al trabajar en instituciones educativas diversas en cuanto al sector social del que provienen los y las estudiantes que asisten, O.N (2021) considera que obtiene una muestra variada sobre los consumos. Que exista diversidad en el sector social de origen, no se traduce según O.N (2021) en diferencias en el repertorio de preferencias; al contrario, las coincidencias en los consumos se presentan de forma transversal entre estudiantes de diferentes sectores sociales.

Te encuentras alguno que le gusta el cine clásico, pero te estoy hablando de uno en veinte. Y en general se repiten mucho los mismos títulos. Y yo que trabajo en contextos muy distintos. Por ejemplo, en un colegio privado top, en cuanto a lugar de procedencia, recursos, instalaciones. Y también en liceos a los que asisten estudiantes de los barrios la zona, provenientes de sectores populares, y más o menos los gustos audiovisuales coinciden (...)

Te encuentras alguno que sale con alguna cosa, sale de los parámetros normales que consumen en la edad, me parece, pero en general coinciden (O.N, 2021)

El elemento que O.N (2021) menciona como relevante para comprender la coincidencia en los gustos es el de la edad antes que el sector social. En el mismo sentido, N.M (2021) tampoco encuentra una diversidad demasiado notoria en los consumos de sus estudiantes. La predilección considera que se orienta hacia el cine de consumo masivo, aunque no deja de visualizar que existen excepciones.

Rápido y furioso es la película que más gusta a un porcentaje de los estudiantes. Te digo que esa arrasa con todo, por lo menos acá [Minas]. También se dan casos particulares, los estudiantes de artístico tienen un perfil propio (...) siempre hay algún estudiante que tiene un interés distinto, suele pasar con las películas de Tarantino que hay un cierto nivel de estudiantes que las han visto. Siempre hay alguno al que le interesa el manga y el animé. Cine clásico, casi que ninguno, recién este año tengo un estudiante que conoce y tiene interés por el cine clásico. (N.M, 2021)

J.E (2021) es, entre los docentes entrevistados, el que con mayor contundencia plantea que los estudiantes con los que él trabaja tienen cada vez más comprometida la posibilidad de desarrollar gustos y consumos realmente diversos. A su criterio, los jóvenes se encuentran bajo lo que él denomina, “*el círculo*” (J.E, 2021), categoría con la que él pretende problematizar las lógicas de consumo que se inauguran con la introducción de inteligencia artificial en la construcción de perfiles de preferencias de los usuarios, en las plataformas digitales.

(...) mira que a ese detalle incluso lo ven como algo muy positivo. Y dicen qué bueno que está, porque vos terminas de ver una serie, y ya te sugiere otra igual, entonces vos ya seguís mirando, y tienen relación. Ellos lo ven como algo bueno (...) yo vería más positivo explorar otras dimensiones, otras cosas, cambiar un poco de género por lo menos, y para ellos está recopado eso. Por eso te digo, es un círculo que se va cerrando cada vez más en cuanto al consumo cultural, ¿no? (J.E, 2021)

El riesgo que identifica J.E (2021) está asociado con una progresiva pérdida de autonomía de los jóvenes en relación a la construcción de su criterio estético, y a la creciente pérdida de herramientas para hacer búsquedas personales que escapen al “círculo” (J.E, 2021) al que nos encierra la oferta de consumo audiovisual de las plataformas.

Que ya también está quedando en desuso, buscar en internet una película. Y ahí es lo que yo hablo, quedan más a merced a la oferta que brinda determinada plataforma, entonces entran en lo que yo les digo, un círculo. Ustedes consumen esto, esa plataforma produce más eso, entonces, no vamos a salir más de esto, les digo. (J.E, 2021)

A criterio de J.E (2021) la diversidad es relativa. Puesto que en la era del consumo audiovisual digital, el gusto es más permeable al condicionamiento de lo que él reconoce como los mecanismos persuasivos de la industria cultural.

3.2.1.5 ¿Qué correspondencia hay entre lo que consumen y lo que producen los y las estudiantes?

Los y las docentes entrevistadas reconocen patrones narrativos y estilísticos en las producciones de sus estudiantes que se repiten. Estos patrones son el resultado del intento, no siempre conciente, de reproducir estereotipos o apelar a clichés reconocibles en los productos audiovisuales a los que mayoritariamente tienen acceso, que son los de consumo masivo.

Al principio me encuentro con un montón de películas de terror, eso consumen mucho (...) hay como una reproducción de una forma de entender el cine, comercial, más hollywoodense, lo que sea...que se plasma en sus productos. Incluso en el guion, ahora en una película que estaban haciendo (...) les quedó como increíblemente yankee, es decir, por ejemplo, se desarrolla en la "sala de castigo", eso que en las películas, en los dibujitos los mandan, ¿no?...te quedas fuera de hora y vas a la sala de castigo ahí, aburrido, bueno es ahí donde se desarrolla la película. Todo,

los personajes, etc, es como de todas esas series. Sí, están reproduciendo algo que lo vimos mil veces, naturalmente, ¿qué va´ a hacer?, todo bien además. Pero bueno la idea es como ampliar un poco eso. (N.M, 2021)

C.C (2021) pretende alentar en sus estudiantes la capacidad de dar expresión de su voz como creadores. Eso implica el esfuerzo por salir de los modos narrativos predominantes.

Depende de cada estudiante lo que mira, pero generalmente, hoy en día, todas las imágenes, los audiovisuales que están presentes a nuestro alrededor, están contruidos sobre la base de estereotipos, ¿no? ya sea a nivel de la construcción de personajes, o la construcción narrativa misma, es decir, cómo van a contar (...) Lo que intento es buscar un poco que se despeguen y encuentren su forma genuina de contar. Porque creo que cada uno de ellos es, es diferente a otros y tienen sus propias maneras de relatar historias (...) Y creo que eso es lo que enriquece al colectivo, las distintas propuestas narrativas que ellos puedan encontrar, y no repetir las que ya sabemos que funcionan (...) ¿queremos solamente que nuestra historia funcione o queremos realmente participar en la sociedad con algo nuevo? Es a lo que yo apelo. (C.C, 2021)

En la propuesta de C.C (2021) es notorio que el reconocimiento de formas estereotipadas de narrar se convierte en un dato relevante para la planificación de su curso, y esto explica el grado de importancia que le otorga a conocer cuáles son los consumos audiovisuales de sus estudiantes. Parte de su acción pedagógica es conocer qué consumen, para comprender el repertorio de las formas narrativas a las que acceden sus estudiantes. Esto es para ella la condición previa a que descubran y construyan otras formas de narración donde quede expresada su individualidad creativa de forma genuina.

3.2.1.6 El objetivo de ampliar los consumos: ¿existe el buen cine?

Sostiene N.M (2021) que “cuando vemos películas en clase yo intento que sean otras opciones a las que ellos podrían eventualmente optar (...)”, y esto no responde a

otra motivación que la de intentar expandir el universo de consumo audiovisual de los estudiantes, objetivo que se expresa en la mayoría de los y las entrevistadas como uno de los propósitos prioritarios de su curso. Sostienen que el curso se presenta como una oportunidad a que las y los estudiantes accedan a obras que de no ser por la instancia de aula, es probable que no accedan. Así lo explica O.N: “(...) la intención es que sepan que existen otras cosas. Otras maneras de contar, otras maneras de mostrar la realidad entre comillas”. La oportunidad de acercar otros formatos, otras obras, otras narraciones a las y los estudiantes es habitualmente recibido como un despertar de nuevas dimensiones en su gusto.

Hay estudiantes que cambian su gusto. No sé si está bien o está mal. Porque la experiencia de este curso permite el acercamiento a un cierto conocimiento que hacen que cambie la perspectiva (...) Yo no digo que sea mejor que te guste Bergman a que te guste Rápido y Furioso, sí creo que hay algo de eso...pero no radicalmente, ni creo que te haga mejor persona, ni más libre ni dada por el estilo. (N.M, 2021)

Cuando N.M (2021) hace referencia a un cambiar en el “gusto”, está sosteniendo que uno de los propósitos de su curso es el de cambiar algo en el sujeto, un cambio en la disposición subjetiva a la hora de entrar en contacto con el arte. Este cambio en la disposición estética no necesariamente significa un cambio de disposición ética, se ocupa de advertir N.M (2021), aunque sin embargo desliza que “sí creo que hay algo de eso”. Podría deducirse que N.M (2021) considera que existe una relación relativa entre las experiencias artísticas y la transformación de las disposiciones subjetivas, pero prefiere no profundizar en esa idea. De todos modos la intención de ampliar los consumos audiovisuales de los estudiantes parecería estar asociada a la necesidad de enriquecer las disposiciones subjetivas de los estudiantes en el encuentro con instancias artísticas.

J.E (2021) hace una toma de partido en defensa del “buen cine”, y considera que en esa determinación intervienen aspectos extra-artísticos como pueden ser las relaciones sociales que están detrás de la obra: los intereses económicos, políticos, ideológicos, culturales, que persigue.

Hay cosas que para mí son una porquería, vamos a usar la palabra. Por eso está la lucha de no imponer tampoco...no les quiero venir a mostrar, ah, el buen cine, Tarkovski, el cine clásico, bla bla bla, o sea, lo hago...pero también hablamos mucho de lo que significa culturalmente, o en términos de industria cultural, etc. (...) (J.E, 2021)

La perspectiva de C.C (2021) es que el “buen cine” existe, y se determina según la existencia y destreza con que se presenten aquellos elementos artísticos y creativos favorables a generar una respuesta emocional. “Yo creo que hay buen cine. Y es el cine que cuando lo veo, me emociona. Salgo diferente de la sala. Sabe utilizar de forma creativa los recursos específicos del cine (...)” (C.C, 2021).

La coincidencia entre J.E (2021) y (C.C, 2021) se establece al concebir al “buen cine” como aquel que provoca cierta respuesta sensible: “Yo les digo que vean una película de Kubrick, porque genera o mueve fibras sensitivas diferentes, a cuando ven Rápido y Furioso (...) Yo lo planteo como ejemplo (...)” (J.E, 2021).

El “buen cine” sería en la consideración de los docentes aquel que tiene la capacidad de llevar al espectador a una experiencia que ellos entienden esencialmente como emocional, y genera un efecto subjetivo, por eso, “se sale diferente de la sala” (C.C, 2021).

Creo que...por prejuicios...también pasé por la etapa de: "no, el buen cine no"...yo voy cambiando a medida que pasan los años. Pero realmente hoy en día, si paso algo de Pasolini o Kiarostami, realmente es buen cine. No puedo negarlo (...) El "buen cine" entre comillas, con todo lo que conlleva, (...) la alta cultura, ¿no?, todo lo que implica eso, hasta las cuestiones de poder (...) Porque hay que asumir que es un arte de élite capaz, hay que asumir una cantidad de cosas que no nos gustan, capaz. Ahora, si trabajamos para tratar que no sea de élite, y lo llevamos a las clases de los liceos públicos, me siento un poco más tranquila de decirlo. Porque será de élite pero lo llevo a la clase (C.C, 2021)

La apuesta de C.C (2021) por la educación audiovisual está dirigida por la intención de democratizar las experiencias artísticas que surgen en el encuentro con “el buen cine”, consiguiendo que ellas no sean un privilegio exclusivo de ciertos sectores sociales.

3.2.2 Lenguaje Audiovisual.

3.2.2.1 ¿Qué es el lenguaje audiovisual para las y los docentes participantes?

La categoría de lenguaje audiovisual se presenta en la mayoría de los y las docentes participantes como un fundamento pedagógico de referencia, aquello que sirve como origen y sostén a la práctica. Esta posición es resumida por O.N (2021) del siguiente modo:

El curso pretende ser como una sensibilización al lenguaje audiovisual (...) Los primeros años me dedicaba más concretamente a la parte de educación para los medios. (...) y manejaba teoría y todo lo demás. Lo que me fue pasando con los años es que me da la impresión de que el curso se queda corto para hacer eso (...) Entonces yo me he dado cuenta que ellos necesitan primero una base, si el curso fuese de dos años sería otro cantar. Así que yo lo entiendo como una aproximación al lenguaje. (O.N, 2021)

Frente a la pregunta de qué es para él el lenguaje audiovisual, O.N (2021), explica lo siguiente:

Yo lo entiendo como los códigos que son por un lado propios del audiovisual, que son ajenos a otros, y que por otro, se construyeron a partir de la mezcla de otros códigos (...) Entonces yo creo que es un lenguaje propio del cine o del audiovisual en general, y que es construcción de los demás. Yo digo que empiezo con lenguaje audiovisual propiamente dicho en el curso cuando empiezo a hablar del plano, qué define al plano, encuadre, ángulo de cámara, etc, pero en realidad obviamente que todo es parte, porque cuando das guion, estas dando lenguaje audiovisual. Más allá

de los contenidos, yo lo asocio más con la *forma* del lenguaje audiovisual, porque contenidos pueden ser infinitamente diversos. (O.N, 2021)

Tal como expresa el docente, esta perspectiva de educación audiovisual atiende al lenguaje en tanto forma del audiovisual, estructura formal o código.

3.2.2.2 Correspondencia con el lenguaje *hablado o escrito*.

El lenguaje audiovisual es entendido como el código específico del cine, y dominarlo, es la condición necesaria y suficiente para *leer y escribir* audiovisualmente. Enseñar el lenguaje audiovisual es enseñar la forma, la gramática; es por esto que los y las docentes orientan sus esfuerzos en conseguir que sus estudiantes logren hacer un reconocimiento de los elementos formales propios del cine.

Esta concepción acerca del audiovisual como lenguaje supone que es posible y necesario realizar una equiparación con el lenguaje "*hablado o escrito*". Por ejemplo, C.C (2021) sostiene que: "los análisis de las imágenes y los audiovisuales están todas anclados en el lenguaje hablado o escrito". Y agrega luego que:

(...) si tuviera que decir, me iría sí a hacer una comparación con el lenguaje verbal, capaz. Y decir, bueno, las transiciones, les podemos llamar signos de puntuación. Una letra o una palabra, sería un plano. La mínima unidad significativa. Y después armar todo eso, con un sentido. Y después tenes los recursos retóricos que aplica también, a nivel de narración. (C.C, 2021)

Esta comparación con el lenguaje escrito da cuentas de una perspectiva alfabetizadora de la educación audiovisual, y por ello se asumen modelos didácticos similares a la incorporación del alfabeto: hacer progresión de elementos simples a elementos complejos. A partir de la letra ir haciendo combinaciones hasta llegar a la palabra, y de las combinaciones de las palabras, obtener construcciones sintácticas con sentido bajo la forma de oraciones, párrafos, textos.

Desde esta perspectiva, explica C.C (2021) que la imagen puede ser abordada como si fuese un signo lingüístico, desde una perspectiva semiológica, y a partir de allí explorar los significados que asume:

Trabajamos la imagen como objeto técnico, y como signo. Como objeto técnico es entender que una imagen es algo material, es una tela, es un fotograma. Como signo es una representación. Entonces ahí trabajo Saussure. Para mí Saussure es un teórico muy importante. La parte de cómo él concibe un signo, él fue muy creativo. Él dijo para mí el signo tiene dos partes, dos caras de una misma moneda, etc. Y en realidad él sentó las bases de lo que después va a ser la semiótica. Él trabajó la lingüística, los signos lingüísticos. Pero él dejó el campo abierto, al plantear que el signo lingüístico no es el único, sino que hay todo un campo enorme. (...). Entender que un signo tiene dos partes. Que representa algo que no está, que es algo que está, pero que representa algo que no está. Es un paso cognitivo que está bueno, yo me doy cuenta que a ellos les hace un click ¿no? (C.C, 2021)

C.C (2021) no deja de reconocer que una perspectiva alfabetizadora en educación audiovisual también puede ser discutida o problematizada:

Es todo un tema, porque nosotros debatimos mucho eso viste, la alfabetización, el lenguaje, lo hemos visto hasta en la maestría, si se puede hacer una analogía entre lo que es el lenguaje verbal y el audiovisual. Yo creo que sí, que existe, que hay un lenguaje audiovisual, como hay un lenguaje corporal, como hay un lenguaje escrito o verbal (C.C, 2021)

Es interesante notar que en el caso de C.C (2021), la asunción de esta tradición es un acto conciente, y lo hace sin por esto rehuir de las discusiones teóricas que tal asunción implica.

3.2.3 Lo crítico: representaciones sobre las posibilidades críticas de la educación audiovisual.

3.2.3.1 Lo crítico como análisis formal del lenguaje.

La primera constatación a la que se puede arribar tras realizar una interpretación de los datos obtenidos, es que - como se dijo antes - la noción de lenguaje audiovisual se convierte en el fundamento de la educación audiovisual para la mayor parte de los y las docentes entrevistadas. La segunda, como aspecto relativo y dependiente de la primera, es que la perspectiva lingüística condiciona y/o determina el modo en que los y las docentes conciben las posibilidades críticas de la educación audiovisual.

Para la mayor parte de los participantes, el aspecto crítico de la asignatura está íntimamente asociado con aportar a los estudiantes herramientas para hacer un análisis de la forma, de la estructura, del medio (conocer el *cómo*) a través del cual se dan los mensajes audiovisuales. Lograr hacer un análisis formal del lenguaje audiovisual para desentrañar los significados que se encuentran “más allá de lo obvio” (O.N, 2021); significados o sentidos que no pueden ser detectados por quien no esté alfabetizado en el lenguaje audiovisual.

(...) a mí me parece que ser crítico es ir más allá, tratar de indagar más allá de lo obvio. (...) Salir de lo que es obvio que parece que te están diciendo desde el discurso (...) esos mensajes que se dan a través del medio, ¿no?, aquello del medio es el mensaje, cómo está tratada la película te dice más. (O.N, 2021)

Según esta perspectiva, el objetivo de acceder a desentrañar los significados se consigue mediante una técnica; la *decodificación*, o *deconstrucción*:

[el trabajo crítico] (...) yo entiendo que lo hago sí pero a través de la parte de *decodificación* digamos (...) desde la sensibilización al *lenguaje audiovisual*, fomentar ciudadanos y ciudadanas que puedan tener una mirada crítica. Pero crítica a partir de entender que lo que me están diciendo, en una película por ejemplo, no es solo del discurso hablado que

es lo que analiza cualquiera que no sabe de *lenguaje audiovisual*; cómo me lo están diciendo desde el guion, desde los planos, desde la edición, etc. (O.N, 2021)

Desde la perspectiva de la mayor parte de los docentes entrevistados, una vez que los estudiantes incorporan la herramienta de reconocer los aspectos formales del lenguaje audiovisual y pueden hacer análisis (es decir, pueden descomponer y reconocer las partes constitutivas) están en condiciones de advertir de forma crítica el mensaje que el constructo contiene. Este ejercicio de descomposición que permite acceder a los “sentidos ocultos”, es a lo que los y las docentes entrevistados en su mayoría llaman *deconstrucción*:

Trabajo a partir de la *deconstrucción*. Entonces ya sea una publicidad o un informativo por ejemplo, lo que vamos a hacer es ver cómo eso fue construido. Tanto los recursos que uso, que son recursos retóricos. Ahí hay un autor que quedó antiguo que me interesa pila, que se llama Len Masterman (...) Darnos cuenta cómo fue construido determinado mensaje, y en esa construcción nos damos cuenta de qué decisiones se tomaron. (...) Entonces, el orden en que voy a poner los planos, el sonido que voy a poner, qué textos van a aparecer...todo eso, y trabajamos, ahí lo que trabajo es el informativo. Así es que determinado informativo nos está mostrando las cosas. ¿Por qué? porque eligieron todo, desde qué eligen qué noticia, cómo la van a cubrir, en qué momento la ponen, qué música ponen debajo. Para mí es una metodología que funciona muy bien, que se den cuenta que eso fue construido, que no es una cosa terminada. Es como las recetas de cocina, la torta no cae del cielo. (C.C, 2021)

C.B (2021) entiende que el beneficio de la *deconstrucción*, es que se logra romper con la fantasía de neutralidad, o con la lectura “ingenua” de las imágenes, es decir, sin detectar las intencionalidades que incluye:

(...) hoy hablábamos de lo ingenuo, si es ingenua la imagen o no, y de ahí traigo muchas veces a la publicidad (...) Entonces ahí vamos a, ¿qué de todo esto que estamos viendo es real?, ¿cuánto es una construcción?, ahí estamos deconstruyendo la construcción audiovisual. (C.B, 2021)

Al preguntarle a N.M (2021) si consideraba oportuno incluir objetos extra artísticos a la clase como podían ser publicidades o videoclips, N.M (2021) respondió lo siguiente:

Publicidad no. En general lo que hacemos es cine ¿no? es eso. (...) pero a lo que aspiro es que a partir de entender cómo funciona el lenguaje audiovisual, sean capaces de ver una pieza publicitaria con ojos críticos digamos, mira este pega para esta cuestión, mira cómo pegan esto con aquello para que...etc.

Uno de los supuestos que maneja la mayoría de los y las docentes entrevistadas es que al conocer la gramática del audiovisual y acceder a su esqueleto, se revelan los sentidos, los mensajes y las intencionalidades. Es decir, conociendo el lenguaje audiovisual y descomponiendo las partes (análisis) del constructo, el mensaje se hace presente; es decodificado. La operación además es extensible a diferentes géneros puesto que están contruidos con el mismo lenguaje audiovisual, por eso aplicaría a una publicidad, un videoclip, una película, un documental, un programa de T.V, un reel de Instagram, un video de Tik Tok.

Alain Bergala (2007) será crítico con esta perspectiva al entenderla como parte de una “*ilusión pedagoga*” según la cual, “la imagen con una *I* mayúscula sólo existe como fantasía pedagógica de una omnipotencia de la respuesta ideológica: bastaría con saber analizar la Imagen para ser capaz de analizar todas las imágenes” (Bergala, 2007, p. 56)

Por otra parte, cuando Len Masterman en 1989 escribe los “18 Principios Básicos para el Alfabetismo en Medios” (Masterman, 1989) establece un principio según el cual: “(...) Alfabetismo en Medios, es un medio para un fin. El fin es el desarrollo de herramientas analíticas transferibles en lugar de contenido alternativo” (Jolls y Wilson, 2016, p.18). Las herramientas analíticas, con las que realizar la deconstrucción, para

acceder a la forma y conocer “lo que está oculto”, son herramientas transferibles independientemente del contenido.

3.2.3.2 *Lo crítico como “lo otro” de lo creativo.*

Cada vez que se hace alusión al componente crítico las y los docentes participantes creen tener que pensar en aspectos vinculados a la educación para los medios, a la alfabetización mediática, y por eso asocian el aspecto crítico con la deconstrucción, o el análisis (separar partes).

[Lo que trabajamos es] fundamentalmente cine, pero esto no quita, que en realidad, para el despertar del espíritu crítico, que era lo que me habías mandado (...) para trabajar en el desarrollo del espíritu crítico de los estudiantes, ahí sí, me abro un poco a otros recursos. (...) Y la parte más de cine...si existiese *lo otro*, yo me dedicaría mucho más al cine como arte, si la asignatura fuese de dos años. (C.C, 2021)

La consecuencia no deseada de la perspectiva de crítica como análisis formal del lenguaje audiovisual, es que se centra en la figura del receptor crítico de los mensajes mediáticos; lo crítico se entiende como “defensa ideológica” al decir de Bergala (2007), una instancia de recepción crítica. En tal caso, lo crítico es “lo otro” de la instancia de la creación, es “lo otro” de la instancia propiamente artística.

(...) yo creo que *educación para los medios* tendría que empezar muchísimo antes, y no tendría que estar solo en bachillerato artístico en absoluto, porque realmente, *desarrollar el espíritu crítico* en los estudiantes va para todo, para las ciencias, para matemática, porque está relacionado en cómo nos acercamos al conocimiento. (C.C, 2021)

Esta concepción de lo crítico aparece como derivación natural de la asunción de algunos supuestos que provienen de una perspectiva semiológica del audiovisual. Lo que es revelador del posicionamiento epistemológico desde el que construyen parte de su perspectiva ante el audiovisual y la educación audiovisual.

3.2.3.3 *Lo crítico como un ir más allá de los recursos técnicos.*

Frente a la perspectiva de la deconstrucción, y el análisis formal del lenguaje como horizonte crítico, se destacan entre los entrevistados dos posiciones que aportan matices importantes a las perspectivas dominantes. Una es la de C.E (2022), quien rivaliza la noción de lo crítico como análisis del lenguaje al considerarla insuficiente, y otra es la posición de J.E (2021), quien al referirse a la deconstrucción no lo hace desde una perspectiva lingüística como decodificación, sino como transformación de un sujeto.

C.E (2022) mantiene cierta sospecha de que, si bien corresponde darle un lugar especial a la enseñanza del lenguaje audiovisual, esta no basta para el favorecimiento de un sujeto crítico a través de la educación audiovisual. A criterio de la entrevistada, poder captar los *sentidos*, intenciones, propósitos, bajo los cuales se construyó el audiovisual, requiere de un ejercicio crítico que no se limita a la capacidad de reconocer los recursos formales y hacer un análisis del lenguaje. Según C.E (2022) debe existir una instancia reflexiva que vaya más allá de conocer el lenguaje audiovisual.

Porque ellos, aunque no sepan, tienen incorporado el uso del lenguaje. O sea, no les...uno hace diez años les tenía que explicar, que los planos, que se fragmentaban, grababan todo de corrido. Estos chiquilines por ejemplo, eso lo tienen clarísimo. No les cuesta... (...) noto en estas generaciones que cada vez mejor describen audiovisualmente una película. Pero les cuesta más relacionar esa construcción con los *sentidos* que se está transmitiendo (...) Me interesa además que relacionen esos recursos audiovisuales que ellos observan con tanta perspicacia, bueno que los relacionen con *por qué* fueron utilizados, *qué* te está comunicando con ese movimiento de cámara, con esa luz, con ese...pero no, viste, no. (C.E, 2022)

El intento de la profesora está dado en no centrarse solamente en el *cómo* (el medio), sino, y fundamentalmente, en el *por qué* y en el *qué*. En cuanto al análisis de los recursos formales, para C.E (2022), “con eso no alcanza”, como si el análisis del lenguaje audiovisual fuese en su perspectiva una condición necesaria, pero no suficiente para la promoción de un sujeto crítico.

Si vos te limitas a describir los recursos técnicos, no es crítico justamente. (...) Yo lo que trato es que a través del año, en el ejercicio del análisis, ellos vayan encontrando métodos, herramientas, para observar lo que ven de otra forma. A veces te lo dicen ellos, ahora miro las películas de forma totalmente diferente que antes. Pero *con eso solo no alcanza*. Pero digo, tener herramientas para utilizar en tu vida cotidiana. Eso es lo que yo busco. Y creo que eso es en base al ejercicio de la crítica o del análisis. De la crítica no...del análisis (...) porque... ¿qué es hacer un análisis crítico?, bueno, ver qué sentido genera, ver en qué lugar como espectador me está colocando, ver qué sistema de valores construye ese mensaje (C.E, 2022)

La posición de C.E (2022) de intentar penetrar en los *sentidos*, incluye una dimensión vinculada con la capacidad de detectar el sistema de valores, los modos de vida, los modelos de individuo que se producen y difunden audiovisualmente. Es decir que para alcanzar el aspecto crítico, la educación audiovisual necesita ir más allá del dominio técnico del lenguaje audiovisual.

3.2.3.4 *Lo crítico como transformación del sujeto.*

J.E (2021), distanciándose de la perspectiva que entiende la deconstrucción como un mecanismo de decodificación, la asocia con la transformación crítica de un sujeto.

(...) buscar la diversidad capaz que es tratar de deconstruirse...es algo muy difícil salirse de los gustos y de los consumos propios, para conocer, para tener una experiencia artística, una experiencia sensible diferente. (...) El arte siempre es crítico para mí (...) en ese sentido ya es crítico, porque yo estoy tratando de hacer algo para sensibilizar, o para sentirme más sensibilizado. Entonces, crítico el arte es siempre. Cuando escribo, cuando filmo, etc. (J.E, 2021)

Con esta propuesta J.E (2021) termina por vincular lo crítico con lo estético, puesto que la transformación del sujeto, su deconstrucción, es posibilitada por una experiencia sensible. En este caso, lo crítico como deconstrucción se asocia a la noción de des-sujeción crítica foucaultiana, y no con el desciframiento de significados o intenciones. J.E (2021) ubica a la crítica en un lugar diferente que el de la “defensa ideológica” (Bergala, 2006).

En este sentido, y asociado al planteo de Theodor Adorno (1966), lo crítico es un aporte a sensibilizar al sujeto, un aporte a maximiza su capacidad de experimentar o de construir experiencias.

3.2.4 Percepciones en torno a la relación entre arte y crítica.

3.2.4.1 Resistir desde la creación. El arte siempre es crítico.

La concepción sostenida por J.E (2021) de que lo artístico siempre es crítico, es compartida por algunos otros docentes entrevistados.

Bueno, yo creo que ya, para que sea una obra de arte, pienso, ya desde que es concebido ya tiene para mí un lugar un poco crítico, casi todas las películas que vamos a ver...creo que los artistas trabajan desde la crítica (C.C , 2021)

C.C (2021) sostiene que el artista, desde el momento en que concibe su creación, se posiciona desde un territorio crítico. Por otra parte, C.B (2021) considera que el arte tiene una tarea crítica ineludible, y es la que se manifiesta a través de lo que ella identifica como, la *resistencia*:

(...) nosotros trabajamos en la imagen y en la resistencia de la imagen y creo que, el arte lo voy a trabajar desde el audiovisual, pero me parece que es desde la resistencia. (...) Y ser parte de, mirar lo que está pasando y formar parte de esos discursos...tomar parte del discurso, hacerse cargo como artista del lugar donde estamos. (C.B, 2021)

La alusión de C.B (2021) a la resistencia en el orden de los discursos, es entendida a la vez como un posicionamiento o toma de partido. Esto muestra una concepción determinada acerca del arte; un arte que participa de los discursos sociales y que asume una postura.

3.2.4.2 La participación social del artista.

Entre los y las docentes entrevistados existe una idea de que parte del trabajo crítico que pretenden realizar a través de la educación audiovisual es formar “creadores responsables”; asumir la condición del creador, haciéndose cargo de los significados que se difunden con las creaciones, guiándose por una intencionalidad.

Ser un creador responsable. Porque creador son todos, todos producen sus mensajes audiovisuales, pero responsables en el sentido de tener una intencionalidad, de ser conscientes de que se está comunicando algo y de que se está participando socialmente a través de un mensaje audiovisual, y me parece que eso también es parte de su formación (C.E, 2022)

Coincidentemente, C.C (2021) plantea que todo creador audiovisual está participando socialmente a través del mensaje audiovisual que elabora. Y que desde esta perspectiva es que ella pretende provocar en sus estudiantes la disposición a encontrar maneras propias de crear, que de alguna forma es, maneras propias de participar socialmente a través del arte.

Que los estudiantes participen de forma creativa y aporten a lo que tenemos nosotros, estas generaciones ya más grandes. Entonces, lo que intento es que ellos encuentren sus propias maneras de crear, más allá de lo que ellos ven. (...) Además ellos están en sexto entonces, son los próximos artistas...entonces, yo quiero que ellos se formen y que puedan participar en la sociedad de forma ética, creativa, crítica. (C.C, 2021)

Testimonios como los recién citados, dan cuenta nuevamente de que los y las docentes entrevistados, cuando pueden pensar la relación entre el arte y el componente crítico en abstracto, se distancian de una concepción que limite el aspecto crítico de la educación audiovisual al análisis formal del lenguaje audiovisual. Asumen una perspectiva de crítica de mayor alcance que la sostenida desde la educación para los medios.

3.2.4.3 El vínculo crítico entre ética y estética

En el planteo de C.E (2022), la ética es vinculada con la estético al considerar que desde la educación artística se puede promover el encuentro con un “otro”.

(...) crítico porque tú estás entrando en un universo desde el punto de vista de la alteridad, ¿no?, lo que dice Bergala. El punto de vista de otra persona, o de otro equipo de gente, o de alguien que vive muy lejos en otra cultura, o de alguien que tienen otra edad, o de alguien que tuvo una experiencia diferente que vos. Y ver otros puntos de vista me parece ya...te mueve tu cotidianeidad. Te moviliza tu sentido común y tus prejuicios, los juicios que tenías elaborados hasta ese momento, entonces me parece que en ese sentido el arte es crítico y es movilizador. (C.E, 2022)

C.C (2021) aporta que el juicio estético propio, es dependiente del de los otros.

(...) tener estudiantes críticos y todo eso...está relacionado también a cómo se relacionan y cómo ellos, hablan de los productos artísticos teniendo en cuenta lo colectivo. O sea ellos tienen que poder respetar las opiniones de los demás, y a la vez tienen que poder construir su propio juicio, ¿no? respetando a todos los demás. (C.C, 2021)

Ambos aportes muestran que en su concepción del fenómeno artístico, sea a través de la construcción del juicio, o bien a través de la posibilidad de contrastar experiencias, el aspecto ético se hace presente en tanto que, las experiencias vinculadas con el arte son

oportunidades de consolidar la autonomía a través del encuentro con un “otro”, y con “lo otro”.

3.3 Análisis y discusión

En esta sección se pretende tomar parte de los datos que se fueron suministrando en la investigación para hacerlos dialogar con el marco teórico y con las interpretaciones del investigador.

3.3.1 Las perspectivas lingüísticas de la educación audiovisual

Imanol Aguirre Arriaga (2006) identifica tres grandes modelos formativos que ha adoptado la educación artística desde la modernidad hasta nuestros días. Su intento es el de problematizar y explicitar los fundamentos epistemológicos que están implícitos en cada modelo formativo, con el propósito de fomentar una práctica docente conciente de los compromisos que asume. Los tres grandes modelos que “han configurado y configuran, todavía hoy, muchos sistemas educativos” (Imanol Aguirre Arriaga, 2006) son: el modelo logocentrista, el modelo expresionista y el modelo filolingüístico.

El modelo logocentrista centra la educación artística en torno al objeto; le interesa descubrir el valor de la obra, considerar su perfección según la adecuación a un canon. Este modelo es identificado por el autor con el racionalismo moderno ilustrado.

El segundo modelo formativo que presenta Aguirre (2006) es el que surge con el influjo romántico y se centra en el “sujeto creador”, para este modelo el arte es definido como la expresión de la interioridad. El modelo educativo que se deriva de aquí es el que pone la atención en explorar lo que acontece al interior del sujeto a la hora de crear.

El tercero de los modelos formativos es el modelo filolingüístico, para el cual existe una “gramática de las formas” que debe ser enseñada como si de un lenguaje se tratase: desde elementos más simples como “el punto, la línea, la superficie, el color, la luz o la textura” (Imanol Aguirre, 2006, p.9) a las combinaciones entre ellos.

Este último modelo es el que resulta más directamente vinculado al modo predominante en que los y las docentes entrevistados piensan sus prácticas en educación audiovisual. La explicación de este predominio es histórica:

(...) [el] giro lingüístico, característico del pensamiento del siglo XX, también ha tenido su repercusión en nuestro campo de trabajo y como consecuencia de ello, la aplicación a la educación artística de la metáfora del lenguaje ha dado lugar a propuestas formativas y programas centrados en el hecho de la comunicación, más que en el objeto artístico o el sujeto creador (Aguirre, 2006, p.7)

Para esta perspectiva pedagógica del arte, lo determinante es entrenar la percepción para poder ir “más allá de la mera apariencia primaria de las imágenes” (Aguirre, 2006) y acceder al esqueleto formal, a la sintaxis de las imágenes. La exigencia alfabetizadora, según esta interpretación, se defiende como una necesidad de ilustración, como un requisito para las sociedades actuales: estar capacitado o capacitada para decodificar las imágenes del entorno social.

Hacia la década de 1960 surge en Estados Unidos una propuesta educativa que intenta dar una respuesta al creciente auge de los medios masivos de comunicación y a la facilidad de reproducir imágenes gracias a la tecnología. En este contexto se desarrolla un modelo de trabajo cuyo objetivo fundamental era lograr la “alfabetización visual”. Alfabetizar visualmente significa enseñar a percibir y leer el mensaje visual desentrañándolo a partir de los signos y su disposición en la imagen. Desde esta perspectiva, los objetos de estudio (...) tienen en común el “lenguaje visual”, entre ellos el cine y la televisión. (Augustowsky, 2016 p. 135)

En conformidad con la exigencia alfabetizadora, la educación audiovisual en una primera instancia fue entendida ante todo como una educación para los medios masivos, lo que llevó a que el cine desde el ámbito educativo, fuese entendido como lenguaje. “La

aproximación a la película como obra de arte era más bien cosa de los cine-clubes” (Bergala, 2007).

Este origen explica parcialmente la predominancia de los enfoques *semiológicos* y *críticos* (Morduchowicz, 2003) en educación audiovisual. Los *enfoques críticos* son los que integran en su estudio las condiciones políticas e históricas en que se desarrollan los medios masivos, mientras que los *enfoques semiológicos* son los que se encargan de “analizar el lenguaje de los textos mediáticos en función de las representaciones que transmite” (Augustowsky, 2016, p.138). En el *enfoque semiológico*, la atención está puesta en averiguar aspectos tales como:

(...) a qué imágenes recurrió el noticiero televisivo para una información; dónde se ha ubicado la cámara para lograr determinado plano; qué música utiliza la telenovela en su presentación; con qué intención, etc (Augustowsky, 2016, p.138)

Es posible concluir que los y las docentes entrevistados, aunque con importantes variaciones entre sí, participan mayoritariamente de los enfoques semiológicos y del *modelo filolingüístico* (Imanol Aguirre, 2006) de la educación artística. Esto se deduce a partir de, por una parte, propuestas educativas que los y las docentes van describiendo en relación al análisis de las formas y la gramática del audiovisual, y por otra parte, concepciones donde “las imágenes y los audiovisuales” se presentan como “ancladas en el lenguaje hablado o escrito. Entonces nosotros, para traducir lo que vemos precisamos el lenguaje” (C.C, 2021).

Es revelador para esta investigación, notar que la asunción de la perspectiva lingüística del audiovisual no siempre es tomada de modo conciente por los y las docentes entrevistados, ya que está normalizada, como si fuese la que naturalmente se ajusta al objeto audiovisual y las imágenes. Sin embargo, la perspectiva lingüística del audiovisual no es natural; surge en un contexto determinado, como respuesta a ciertas necesidades sociales determinadas, y asumirla implica adoptar una posición epistemológica determinada.

3.3.2 La concepción de crítica sostenida desde la Educación para los Medios.

Patricia Nigro (2004) sostiene que en la sociedad globalizada y como respuesta a la poderosa influencia de los medios masivos de comunicación sobre los individuos surgió la necesidad de implementar la llamada Educación para los Medios, o la *Media Literacy*, en los países anglosajones. La autora explica que ya no es solamente la “cultura letrada” la que produce reflexión en el mundo contemporáneo, sino y sobre todo, las imágenes. Desde la educación para los medios se pretende instruir críticamente a los espectadores y consumidores para que puedan recibir críticamente los mensajes mediáticos, centrándose en: “(...) el papel de los receptos de los mensajes de los medios, brindándoles más conocimientos acerca de su lenguaje y desarrollando una actitud crítica” (Nigro, 2004, p.30)

El modo en que se entiende el aspecto crítico de la educación audiovisual según esta perspectiva se asocia a un proyecto educativo que encuentra su cometido en la: “alfabetización audiovisual (conocimiento del código), comprensión de la polisemia de los mensajes (...) dominio de los elementos técnicos de cada medio en particular, participación activa del receptos de los mensajes a las masas” (...) (Nigro, 2004, p.22)

Jolls y Wilson (2016) sostienen que los fundamentos y conceptos básicos de la Educación para los Medios provienen de la obra de Len Masterman en Inglaterra, y de Barry Duncan en Canadá (co-fundador en 1978 de la *Association for Media Literacy*). Len Masterman es uno de los principales exponentes de la *Media Literacy*, profesor de Lengua, proveniente de la “*Grammar School*” inglesa.

Patricia Nigro (2004), cita a Len Masterman (1989) para sostener que desde la perspectiva de la educación para los medios, el propósito crítico se consigue mediante la alfabetización. La educación audiovisual se encarga de enseñar habilidades para reconocer “técnicas retóricas” y decodificar los significados a partir de la lectura de las formas en que se producen. Masterman sostiene:

“Pero poner atención no sólo en lo que el documento dice sino en *cómo* está organizado, en los efectos que consigue y en *cómo* los produce, constituye un considerable avance desde la subordinación frente al documento de los medios hasta la liberación crítica con respecto a éste.

(...) la comprensión crítica de los medios implica (...) la deconstrucción de los documentos, rompiendo su estructura para revelar las técnicas retóricas mediante las que se producen los significados” (Masterman, 1993, p.137)

Es desde esta perspectiva que algunos docentes entrevistados asocian el aspecto crítico de *ir más allá* de lo evidente, con el conocimiento del *medio*, de la *forma*, el *cómo*. Jolls y Wilson (2016) explican que la Educación para los Medios hunde sus raíces en la producción intelectual de Marshall Mc Luhan (1964) desde los años 1940’s. “La teoría de McLuhan se basaba en la idea de que cada medio tiene su propia gramática tecnológica o sesgo que da forma” (Jolls y Wilson, 2016, p.3).

La perspectiva epistemológica en que se respalda esa concepción de crítica parte de una noción de “representación” concebida desde la lingüística. Es por esto que Jolls y Wilson (2016) sostienen que “la idea clave de Masterman era que el concepto central unificador de la educación en medios es el de la representación: los medios son sistemas de signos simbólicos que se deben codificar y decodificar” (p.1). Los contenidos mediáticos son construidos, pero los procesos de producción se ocultan. De ahí que la actividad crítica sea reconocer “lo oculto” y desentrañar significados, analizando, separando partes, dominando el código.

Ferguson (2000) sostiene que el nombre de Masterman se asocia a una educación que defiende el desarrollo en los jóvenes de un “sentido de autonomía crítica” (Ferguson, 2000). “Con respecto a los medios de comunicación, implicaba que los estudiantes pudieran estudiar con detalle cómo se estructuraban los mensajes de dichos medios en sus discursos implícitos y explícitos” (Ferguson, 2000, p.51).

Desde este acercamiento formal del audiovisual, la noción de crítica se relaciona mucho más con la adquisición de las competencias para la “lectura crítica”, habilidades, pensamiento técnico, que con los propósitos educativos que se persiguen desde propuestas de educación artística centradas en la noción de experiencia estética.

3.3.3 Pedagogías de la creación.

El francés Alain Bergala (2007) sostiene que la defensa del enfoque semiológico del cine como el apropiado para la educación audiovisual, estuvo ligada a la idea de que era el enfoque apropiado para el desarrollo del *espíritu crítico*. Desde la perspectiva semiológica, lo crítico es conseguir defenderse ideológica de los mensajes mediáticos, y es para eso que se necesita del manejo de la técnica, del saber hacer un análisis formal del lenguaje audiovisual. Esta perspectiva de educación audiovisual, en rigor, no persigue propósitos artísticos.

Esta doble aproximación lingüística (del lado de la producción de sentido) e ideológica defensiva muy pocas veces casa bien con una aproximación sensible al cine como arte plástica y como arte de los sentidos (...) en el que las texturas, las materias, las luces, los ritmos y las armonías cuentan tanto o más que los parámetros lingüísticos” (Bergala, 2007p. 43).

Bajo el nombre de “pedagogía de la creación”, Alain Bergala pretende englobar a aquellas formas educativas del cine tendientes a favorecer una experiencia sensible, y a la vez, creadora: “(...) aprender a devenir un espectador que experimenta las emociones de la creación misma” (Bergala, 2007, p.39)

Desde esta perspectiva es que Gabriela Augustowsky (2012), sostiene que la educación audiovisual que se orienta hacia la experiencia estética, permite concebir a la vivencia artística como prioritaria, antes que a la adquisición de un lenguaje. La vivencia artística, a la vez, se entiende como una actividad íntimamente asociada a procesos vitales.

Desde estas perspectivas, es posible reconocer, legitimar y potenciar el papel formativo que el arte ya tiene y al mismo tiempo postular a la escuela (...) como el ámbito por excelencia para imaginar y plasmar experiencias con el arte y en el arte ligado fuertemente a lo vital, a la construcción identitaria, la expresión, la producción y el conocimiento (...) En este sentido, pasan a ocupar un lugar de privilegio los componentes sensibles,

visibles, materiales de la enseñanza y cobran interés formas de representación no lingüísticas frecuentemente postergadas por la primacía de las palabras (...) Abordar el arte como experiencia en la escuela implica enseñar a los chicos, chicas y jóvenes a crear con sentidos propios, conectados consigo mismos pero a la vez involucrados con su entorno y con los otros (...) (Augustowsky, 2012, p. 18)

Al abordar al cine como experiencia estética, las pedagogías de la creación se proponen ir al encuentro con una experiencia en donde “la emoción y el pensamiento nacen de una forma, de un ritmo, que sólo podían existir en y por el cine” (Bergala, 2007, p. 51).

En correspondencia con el marco teórico elegido, la pedagogía de la creación permite asociar la experiencia estética con la autorreflexión, la fantasía y la transformación del sujeto en términos de sensibilidad e intelecto. Al mismo tiempo, la perspectiva de crítica del marco teórico elegido, permite tomar distancia de la visión de crítica como técnica de desentrañar significados.

3.3.4 De la alfabetización a la experiencia estética. Tensión y transición en la posición de las y los docentes entrevistados.

Las y los docentes entrevistados mantienen consideraciones que se encuentran en tensión. Defienden a la educación audiovisual impartida en un bachillerato artístico como educación artística, y se comprometen con una visión pedagógica que otorga fuerte peso a la creación. Al mismo tiempo, asumen los supuestos epistemológicos propios de una perspectiva semiológica de la educación audiovisual.

De modo semejante, cuando los y las docentes entrevistados se disponen a indagar en el aspecto crítico de la educación audiovisual, aparece nuevamente una tensión. La concepción de sujeto crítico que mantienen se asocia a la conformación de la identidad, al reconocimiento de la otredad, a la creación entendida como resistencia, a la transformación del sujeto. Sin embargo, a la hora de pensar en las posibilidades críticas de la educación audiovisual para propiciar ese sujeto crítico, se centran en la noción de

lenguaje audiovisual y en la práctica crítica como técnica de la deconstrucción (Masterman, 1989) para desentrañar significados.

La tensión que se identifica en las representaciones de los y las docentes, es coherente con la transición que manifiestan estar viviendo en torno a sus reflexiones y prácticas educativas. Esa transición supone un progresivo abandono de perspectivas lingüísticas de educación audiovisual, y una profundización de la orientación de sus propuestas y percepciones hacia la una educación artística que tome como centro a la experiencia estética.

Muestras de esta transición son: la incorporación de N.M (2021) del componente estético como el fundamento de la educación audiovisual, la referencia de C.B (2021) a la búsqueda de la experimentación como propuesta didáctica principal, la alusión directa de C.C (2021) a generar espacios artísticos de encuentro con una experiencia estética, asociada a aspectos sensibles y reflexivos al mismo tiempo, la posición de C.E (2022) en torno a la necesidad de trascender la noción de crítica como análisis formal del lenguaje, la convicción de O.N (2021) a comprometerse con un curso centrado en la realización, la perspectiva de J.E (2021) de que una educación audiovisual crítica será aquella que sensibilice y transforme al sujeto.

Es importante señalar que la investigación toma en consideración que las prácticas educativas y la concepción de educación audiovisual que mantienen los y las docentes entrevistados es también relativa al contexto en el que realizan su práctica. Gabriela Augustoswky (2016) afirma que:

(...) la configuración didáctica de cada proyecto está estrechamente relacionada con el contexto institucional en que se gesta e inscribe. A partir de este marco inicial se despliegan sus variaciones didácticas, ya desde la elección del nombre se establece un primer recorte de objeto o foco de interés (...) (p. 437)

El programa oficial de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* se inscribe en una tendencia marcadamente semiológica. La adopción de esa posición filolingüística (Aguirre, 2006) hace que el propósito que se establezca para la educación audiovisual sea, como se sostiene en la fundamentación de la asignatura, una

reflexión sobre la “intencionalidad de los mensajes producidos por los medios masivos descifrando sus elementos formales y estructurales” (Programa oficial, 2006). La “procura de la alfabetización en el lenguaje audiovisual” (Programa oficial, 2006), hace que se conceda especial importancia al abordaje del audiovisual desde la *forma*.

En cuanto a los docentes entrevistados, son identificables en su discurso elementos que dan cuenta de la asunción de una perspectiva “filolingüística” del audiovisual. Al mismo tiempo, a través de su discurso y reflexiones, se revela que dotar a un sujeto de herramientas, habilidades o competencias para recibir de forma atenta los mensajes audiovisuales es un objetivo que se distancia de los procesos vitales con los que los docentes entrevistados asocian el aspecto crítico de la educación audiovisual artística.

Los propósitos educativos que se corresponden con el modelo formativo “filolingüístico”, centrados en la alfabetización, se revelan como insuficientes para los propósitos educativos que buscan los y las profesoras entrevistadas. Lo que da cuenta de que los propósitos educativos que se plantean las y los docentes, exceden a los planteados desde la fundamentación de la asignatura.

Las y los docentes entrevistados, en su transición, encauzan de forma cada vez más definida su búsqueda y práctica educativa hacia las pedagogías de la creación, y en consecuencia, se distancian de la perspectiva epistemológica propuesta en el programa oficial de la asignatura.

3.3.5 Las posibilidades de una educación audiovisual tendiente a la experiencia estética.

3.3.5.1 Reflexión y sensación.

La tendencia a valorar a la crítica como una instancia de recepción, coherente con a la noción de crítica como técnica de análisis y *deconstrucción* (Masterman, 1989), tiene su base en la idea de que la reflexión, el pensamiento y la crítica se relacionan con el conocimiento; mientras que la sensación, el arte y el cuerpo van por un camino separado, que es el de la emoción. Las pedagogías de la creación invitan a comprender que el aspecto crítico de la educación audiovisual funciona sin fragmentarse en recepción y creación, como si de dos instancias independientes se tratase.

Cada vez estoy más convencido de que no hay por un lado una pedagogía del espectador necesariamente limitada, por naturaleza, a la lectura, al desciframiento, a la formación del espíritu crítico, y por el otro lado una pedagogía del pasaje al acto. (Bergala, 2007p. 38)

María Ángeles López (2008) explica que los compromisos epistemológicos del proyecto moderno propiciaron un modelo educativo que olvida el papel de las emociones en la cognición. La autora sostiene que existe respaldo desde áreas del conocimiento como la neurología para apoyar la idea según la cual: “la educación en la emoción y la sensibilidad modifica no sólo el carácter, sino el modo de comprender el mundo y la capacidad cognitiva de enfrentarse a él (...) la emoción es también, cognición (...)” (López, 2008, p. 224).

La referencia de C.C (2021) a la síntesis entre aspectos racionales y emocionales a través de la experiencia estética, permiten acceder a una nueva asociación entre lo crítico y la educación audiovisual:

Si bien puedes pensar que lo estético no está relacionado con lo racional, quizás...pero...yo creo que finalmente sí. Porque vos puedes tener esa experiencia, y después...es como la relación esa con el análisis, y está relacionado al lenguaje. Entonces toda la formulación que hagas después sobre esa experiencia estética que tuviste, que no es racional...pero después se racionaliza para mí. Entonces creo que hay un proceso...sí, sirve para trabajar lo crítico, totalmente. (C.C, 2021)

Es en esta perspectiva es que se orienta N.M (2021) al sostener que la dimensión estética es el rasgo que define a la educación audiovisual. Comprender la educación audiovisual desde esa perspectiva, incluyendo al cuerpo y a la reflexión en un mismo proceso, permite dejar de pensar en lo crítico como “lo otro” de la creación, tal como se desprende de la perspectiva epistemológica que asume la Educación para los Medios al asociar lo crítico con “lectura”.

3.3.5.2 “*Lo crítico es conocerse a sí mismo*”.

Una vez que la educación comprende que el cuerpo “alberga la capacidad de pensar” (López, 2008), la educación artística revela su potencial formativo en la construcción de la personalidad.

El proceso creador deja aparecer lo inusual y lo constante, lo diferente y lo común, lo extraño y lo igual, lo paradójico. Pone en juego la mente, la percepción, la experiencia y la emoción (...) el proceso artístico es un proceso reestructurador del yo, que está continuamente siendo reelaborado. (López, 2008, p, 231)

Ese proceso “reestructurador del yo” (López, 2008) es al que se refiere C.C cuando concluye que: “sujeto crítico es aquel que se conoce a sí mismo” (C.C, 2021).

La crítica entendida como una “práctica ética comprometida de forma central en la formación del yo” (Butler, 2004, p.2). Desde esta posición, lo crítico se distancia de la noción de crítica como técnica.

En este mismo sentido se orienta la perspectiva de J.E (2021) cuando sostiene que lo crítico es el acto estético, creativo, de construirse a uno mismo junto con los otros.

Me parece muy interesante la asociación que planteas, lo crítico está relacionado con lo bello, y está relacionado con un mundo mejor. Es decir, tiene que ver con cómo uno se construye como individuo, y como individuo también qué pretende hacer con el mundo. Está asociado el arte crítico entonces, con la belleza y con una concepción de mundo (J.E, 2021)

Esta perspectiva de la crítica como un “conocerse a sí mismo” y “construcción de sí mismo” tiene puntos de contacto con los aportes teóricos propuestos por Theodor Adorno y Christoph Menke (1997) en relación a la autorreflexión crítica propiciada desde la experiencia estética.

Conclusiones

Cumplimiento de los objetivos de investigación

El intento de valorar el cumplimiento de los objetivos planteados exige considerar cada objetivo por separado. Sin embargo, vale advertir que los objetivos se encuentran integrados de forma casi indisoluble unos a otros al estar orientados por el mismo problema de investigación. Se considera que los tres objetivos inicialmente planteados lograron ser cumplimentados.

● **Identificar las tradiciones epistemológicas que subyacen a las concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica de los y las docentes participantes**

Para identificar las tradiciones epistemológicas y los supuestos de los y las docentes entrevistadas se partió en la investigación de “expresiones específicas” realizadas por los y las entrevistadas. Desde esas expresiones se intentó identificar conceptos que den cuenta de una perspectiva teórica asumida y a partir de allí construir categorías de análisis que sirvan a un ordenamiento conceptual.

Una de las nociones que surgió con más frecuencia en las entrevistas fue la de lenguaje audiovisual, entendido como el código que es propio al cine, en tanto *forma*, esqueleto. Como forma y lenguaje, el audiovisual conforma una gramática, y por ello es comparado por los y las entrevistadas con el “lenguaje hablado o escrito” (C.C, 2021). Los y las docentes entrevistados, en su amplia mayoría, asumen una perspectiva epistemológica que entiende la naturaleza del audiovisual como lenguaje.

Las concepciones de sujeto crítico y de educación audiovisual crítica reflejan la posición epistemológica adoptada en torno a la educación audiovisual, y por eso cuando piensan en la acción educativa crítica, proponen la decodificación, o la *deconstrucción* de Len Masterman (1989). Desentrañar el significado del constructo audiovisual exige hacer un análisis de la forma, por lo tanto es necesario conocer la gramática del audiovisual. De este modo, concluyen que el papel crítico de la educación audiovisual es enseñar los aspectos formales del audiovisual desde una perspectiva semiológica, y el sujeto crítico

será aquel que cumpla de buen grado con la tarea de “defenderse” ideológicamente de los mensajes audiovisuales (Bergala, 2007), logrando reconocer intencionalidades.

Un aspecto que la investigación toma en consideración es que: “la configuración didáctica de cada proyecto está estrechamente relacionada con el contexto institucional” (Augustowsky, 2016), y que la asignatura en que se desempeñan los y las docentes se fundamenta en supuestos derivados de una perspectiva semiológica de la educación audiovisual.

- **Analizar las relaciones que establecen los participantes entre lo crítico y la realización creativa al reflexionar sobre las posibilidades de la educación audiovisual.**

Si el aspecto crítico de la educación audiovisual se asocia con poder realizar un análisis formal del lenguaje, y con la *deconstrucción* (Masterman, 1989), el aspecto crítico de la educación audiovisual consiste en dar herramientas para poder “leer” los audiovisuales.

Asumir una perspectiva epistemológica “filolingüística” (Aguirre, 2006) tiene como consecuencia que lo crítico se asocie ante todo a una instancia de recepción, de lectura, y no a aspectos creativos ni artísticos. Es por esto que en el planteo de la mayor parte de las y los docentes entrevistados, lo crítico es la instancia reflexiva, de análisis racional, mientras que lo creativo se encuentra en el terreno corporal y emocional, relacionado con una instancia de expresión. Así es que lo crítico es “lo otro” de lo artístico, en educación audiovisual.

Esta división entre lo crítico reflexivo y lo sensitivo creativo tiene su origen en la teoría tradicional de corte racionalista, donde el sujeto espiritual piensa y conoce, mientras que la sustancia corpórea y material no participa del conocer.

Si bien los y las docentes entrevistadas asumen una perspectiva semiológica, donde lo crítico es asociado prioritariamente con el análisis racional y con la lectura, plantean que “el arte siempre es crítico” (C.C, 2021 y J.E, 2021) en tanto que crear ya es un gesto crítico, y también plantean que lo estético es el fundamento de la asignatura N.M (2021), por encontrarse en un bachillerato artístico. Lo que daría cuenta de una

perspectiva también presente, donde lo crítico no se asocie solamente con una instancia de recepción.

- **Describir en qué medida los y las docentes entrevistados participan de la perspectiva de educación audiovisual planteada en el programa oficial de *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*.**

El programa oficial de la asignatura *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales*, según se interpreta en esta investigación, asume una perspectiva semiológica de la educación audiovisual y mantiene como principal objetivo educativo, enseñar el lenguaje audiovisual.

Frente al objetivo de describir de qué manera los y las docentes entrevistados participan de la perspectiva de educación audiovisual planteada en el programa, la investigación permite observar que: si bien la amplia mayoría de los docentes entrevistados adhiere al enfoque lingüístico de la educación audiovisual, se plantean propósitos educativos que exceden a los típicamente establecidos desde las perspectivas semiológicas. Esto sitúa a los y las docentes de *Comunicación, Lenguaje y Medios Audiovisuales* participantes, en una situación de tensión; el modelo epistemológico en el que se ubican establece propósitos educativos demasiado acotados para la concepción de educación audiovisual artística que están construyendo.

Los y las docentes entrevistadas están en transición, desde perspectivas alfabetizadoras – adoptadas en conformidad con el programa oficial de la asignatura - hacia enfoques de educación audiovisual que toman como centro a la experiencia estética.

En este caso, los y las docentes, fuera del condicionamiento de la perspectiva epistemológica de la asignatura (establecida en el programa oficial) expanden las posibilidades de lo crítico a otras dimensiones y configuran modos novedosos de vincular lo crítico a la educación artística.

Aportes de la investigación

La investigación cumplió con el principal objetivo metodológico planteado; poner en diálogo diferentes representaciones de los y las docentes participantes sobre el aspecto

crítico de la educación audiovisual. Desde allí realizar un ordenamiento conceptual y establecer nuevas asociaciones entre categorías y conceptos con el fin de ampliar los significados disponibles en el contexto investigado.

El relevamiento de las reflexiones de los y las docentes, y la identificación de las tradiciones epistemológicas asumidas, puede ser un aporte para las nuevas reflexiones de otras y otros educadores que pretendan problematizar el nexo entre crítica y educación audiovisual.

Proyecciones

En las discusiones en torno a los enfoques epistemológicos de la educación audiovisual, es posible considerar algunos aspectos que necesitan ser profundizados.

Las tendencias alfabetizadoras actuales, que conciben al lenguaje audiovisual en estrecha relación con la dimensión tecnológica del medio (forma), incluyen concepciones de crítica que la asocian al desarrollo de competencias, siendo una de ellas, “el pensamiento crítico”. El problema planteado podría formularse a través de preguntas como las que sigue: ¿de qué modo se presenta el aspecto crítico de la educación audiovisual en propuestas educativa centradas en el intento de desarrollar “competencias”?, ¿cómo es el “pensamiento crítico” por el que puede apostar la educación audiovisual?, ¿qué diálogos necesitan darse entre la educación audiovisual y la educación artística para profundizar la tendencia hacia las “pedagogías de la creación”?

Frente a los enfoques epistemológicos posibles de la educación audiovisual, es oportuno investigar los modos en que la noción de “autorreflexión crítica” (Adorno, 1966) y experiencia estética puedan ser integrados y aplicados a contextos de educación audiovisual actuales y futuros.

Esta perspectiva permite asumir líneas de investigación que sean pasibles de incorporar el *êthos* a la educación audiovisual. La necesidad de la conformación de un sujeto autorreflexivo y sensible, antes que un individuo hábil para hacer operaciones, exige investigar los modos de incorporar la ética a la noción de crítica para pensar en las potencialidades de la educación audiovisual *después de Auschwitz* (Adorno, 1966).

Bibliografía

- Abril, Francisco (2009). Para una relectura de la crítica de la razón de Theodor Adorno y Max Horkheimer. *Revista Tópicos. Revista de filosofía de Santa Fe*, 5-24.
- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (2001). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta [1944].
- Adorno, Theodor (2015). *Filosofía y sociología*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Aguirre, Imanol (2006, julio). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Recuperado de: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Augustowky, Gabriela (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bergala, Alain (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes Educación.
- Berrío, Arlex (2021). Educar contra la barbarie en perspectiva de Theodor W. Adorno. *Praxis Filosófica*, 13-44.
- Berrío Peña, Arlex (2016). *La superación de la barbarie, la emancipación del sujeto y la autorreflexión crítica: fines del proyecto educativo en Theodor Adorno*. Barranquilla : Universidad del norte.
- Bratu Hansen, Miriam (2019). *Cine y Experiencia. Siegfried Kracauer, Walter Benjamin y Theodor W. Adorno*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Buck-Morss, Susan (2011). *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

- Butler, Judith (2009, setiembre 16). *¿Qué es la crítica? Un ensayo sobre la virtud de Foucault*. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/document/218469483/100279479-Butler-Judith-Que-Es-La-Critica-Ensayo-Sobre-La-Virtud-de-Foucault#>
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage Publications.
- Charmaz, Kathy (2008). Constructionism and the Grounded Theory Method. En Holstein y Gubrium. *Handbook of Constructionist Research* (pp.379 - 412). New York: The Guilford Press.
- Corona Fernández, Javier (2003). *Individuo y autorreflexión crítica en el pensamiento de T.W. Adorno*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Enguita, José Emiliano (2014). Teoría crítica (1930 – 1950): De la filosofía social a la interpretación genealógica de la modernidad. *Revista de Humanidades. Universidad Nacional Andrés Bello*, 41-69.
- Ferguson, Robert (2000). Enseñanza de los medios de comunicación y el desarrollo de la solidaridad crítica. *Tabaque: Revista pedagógica*, 47-52.
- Foucault, Michel (1995) ¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung). *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 5-26.
- Garnica, Naím. Artículo (2018). Algunas consideraciones sobre la experiencia estética: ¿ideología estética o posibilidad crítica? *Universitas Philosophica*, 229-250.
- Galfione, María Verónica (2021). Estética y filosofía: el poder de lo bello en la perspectiva de Christoph Menke. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 347-358.
- Horkheimer, Max (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Huisman, Denis (1962). *La estética*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Jameson, Fredric (2010). *Marxismo Tardío. Adorno y la persistencia de la dialéctica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Jay, Martin (2009). *Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
- Jeffries, Stuart (2018). *Gran Hotel Abismo. Biografía coral de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Turner.
- Jolls, Tessa y Wilson, Carolyn (2016, junio 8). *Los conceptos fundamentales para el Alfabetismo en Medios ayer, hoy y mañana*. Recuperado de <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/alfabetismo-en-medios-2>
- Leal Carretero, Fernando (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 245-261.
- Leyva, Gustavo (2011). En Menke, *Estética y Negatividad* (pp. 9 – 33). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López, María Ángeles (2008). Cognición y emoción: el derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 221-232.
- Masterman, Len (1994). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Nietzsche, Friedrich (2013). *El origen de la tragedia*. Buenos Aires: Terramar ediciones [1886].
- Nigro, Patricia (2004). La educación para los medios. *Educación y educadores*, 19-32.
- Pereira, Joaquín (2018). *Educación artística, elección de bachillerato y capacidades. Efecto de la creación del bachillerato artístico en la matrícula universitaria*. Montevideo: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración de UdelaR.
- Popper, Karl (1991). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós [1963].
- Radakovich, R. (2021). *Las nuevas generaciones de públicos audiovisuales: televisión y cine*. Recuperado de: <https://virtual.flacso.edu.uy/mod/book/view.php?id=11376>

Rodríguez Granell, Ana (2012) *Teoría y práctica del cine como dispositivo crítico. El alcance de la modernidad y las formas de lo político desde la historia del arte al cine de los años treinta*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Tarragona, Horacio y Garnica, Naím (2016, diciembre). *Fuerza e ironía en Christoph Menke*. Recuperado de:
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812016000200002

Wagner, Rodolfo (2011, febrero 1). *Estética de la negatividad en T.W. Adorno*. Recuperado de: <https://perspectivasesteticas.blogspot.com/2011/02/estetica-de-la-negatividad-en-twadorno.html>