



FLACSO
URUGUAY

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Programa Uruguay

Maestría en Educación Audiovisual

Promoción 2020-2021

Poéticas experimentales en la educación audiovisual: Un estudio de experiencias educativas vinculadas a prácticas artísticas lumínicas y cinemáticas en la educación audiovisual en Uruguay

Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación Audiovisual

Presenta:

Agustina De Vera Sarazola

Directora de Tesis: Dra. Rosario Radakovich

Co-Directora de Tesis: Mag. Natalia Villalobos

Montevideo

2022

Agradecimientos

A Rosario, directora de tesis, por habilitarme valiosos aprendizajes, complejizar y enriquecer el proceso de tesis.

A Natalia, co-directora y tutora inicial, por su complicidad y disposición, rigurosa, entrañable.

A cada docente y artista (y en algún caso amiga/o) que participó de esta investigación por su generoso tiempo y confianza. Y a las y los referentes de las distintas instituciones que me hicieron de puente y me fueron guiando.

Al Equipo de Coordinación de la Maestría, por su rigurosidad amorosa. A las tutoras de los seminarios, y a las y los compañeros de esta cohorte, especialmente a quienes por circunstancias o afinidad me tocaron cerca.

A mi familia siempre, y a las/los amigas/os, apoyos inigualables.

A quienes encarnaron esas oblicuas formas de sostén y apoyo, intermitentes y persistentes.

Y a todas/os aquellas/os autoras/es, artistas e investigadoras/es que me ayudaron a pensar el problema abordado; quienes figuran en las referencias bibliográficas y quienes no, pero que aun así forman parte del recorrido.

Investigar no es una tarea solitaria fueron las primeras palabras que retuve de mi tutora inicial. Quimérico el deseo dirigirme a quienes de múltiples formas participaron de este recorrido y expresar, en un lenguaje que no traicione el sentido, cuán significativos han sido sus aportes en niveles personales y formativos.

Así pues, si lo expresara Artaud,
etc., etc.

Índice

Agradecimientos.....	i
Índice	ii
Índice de figuras	v
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract.....	vi
Introducción.....	1
Antecedentes.....	3
Problema de Investigación y Objetivos Relativos al Problema.....	6
Justificación.....	7
1. Marco Teórico	9
1.2 Conceptos Clave para la Aproximación al Campo.....	9
1.2.1 Aproximación Conceptual al Campo del Cine Experimental.	12
1.2.2 Aproximación Conceptual al Campo del Videoarte.....	15
1.2.3 Las prácticas del Cine Experimental y del Videoarte asimiladas a Disciplinas.	17
1.2.3.1 <i>Hacia una Definición Material: El Soporte.</i>	17
1.2.3.2 <i>Hacia una Definición Espacial: Lugares de Difusión.</i>	18
1.2.3.3 <i>Hacia una Definición Retórica: Conceptualizaciones Técnicas y Estéticas.</i>	18
1.2.3.4 <i>Problematización de la Episteme: Prácticas Artísticas Ligadas a lo Lumínico y Cinemático.</i>	21
1.2.4 Hibridaciones Contemporáneas: Arte, Tecnologías y Lenguajes Computarizados.....	23
1.3 Aproximaciones Conceptuales: Educación Audiovisual y Experiencia Educativa	25
1.3.1 Perspectivas de Educación Audiovisual desde Augustowsky.....	25

1.3.1.1	<i>Cine como Arte.</i>	25
1.3.1.2	<i>Cine como Lenguaje y Alfabetización.</i>	27
1.3.1.3	<i>Creación Audiovisual para la Democratización e Inclusión Social.</i>	27
1.3.2	Modelos y Dificultades Tradicionales de la Educación Artística	28
1.3.2.1	<i>Aportes para una Posible Evaluación en Educación Artística.</i>	30
1.3.3	Experiencia educativa: Vivencia y Encuentro con la Alteridad.	30
1.3.3.1	<i>El «deseo de» como Forma de Permanecer en el Saber.</i>	31
1.3.4	Problematizaciones de los Conceptos de «autonomía» y «libertad» en la Educación Artística	33
2.	Marco Metodológico	35
2.1	La Hermenéutica como Diálogo e Interioridad	35
2.2	El Análisis de Contenido	36
2.2.1	Limitaciones de la Propuesta Metodológica	37
2.3	Fases de la Aplicación Metodológica	38
2.4	Técnicas de Recolección de la Información	40
2.5	Criterios de Selección de la Muestra	40
2.5.1	Criterios de Selección de Ejercicios Audiovisuales.	41
2.6	Propuesta Metodológica y Objetivos	42
3.	Análisis y Resultados	43
3.1	Descripción y Análisis Institucional de Experiencias Relevadas	43
3.1.1	Caracterización de las Propuestas Educativas en Estructuras Institucionales.	50
3.2	Prácticas Artísticas Cinemáticas desde la Representación Docente	57
3.2.1	Delimitación de Territorios: Videoarte; Cine Experimental; Lenguajes Computarizados, según Concepciones Docentes	59
3.2.1.1	<i>Delimitación de Prácticas desde el Soporte</i>	61
3.2.1.2	<i>Delimitación de Prácticas desde Espacios de Difusión</i>	62
3.2.1.3	<i>Delimitación de Prácticas desde las Formas Narrativas</i>	63
3.2.2	Más allá de las Definiciones: Transversalización de Prácticas a través del Cine según Concepciones Docentes	64
3.2.3	Conclusiones del Apartado	66

3.3 Prácticas Docentes desde la Representación de Artistas Cinemáticos	72
3.3.1 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Curso de Cine Experimental: #686C5E.	74
3.3.2 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Curso de Videoarte: Aires.	80
3.3.3 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de un Módulo de Cine Experimental: “Una Historia de Amor”.	84
3.3.4 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Curso de Cine: “Expresionismo Alemán”.	88
3.3.5 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Cursos de Audiovisual: “Sirena”.	93
3.3.6 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Encuentros Educativos: “Foco cinético”.	96
3.3.7 Análisis de las Entrevistas que no Mostraron Referencias de Ejercicios Audiovisuales.	99
3.3.8 Conclusiones del Apartado.	103
Conclusiones Finales	109
Referencias Bibliográficas.....	122

Índice de figuras

fig. 1 fotograma de pieza “#686C5E” realizada por estudiantes.	75
fig. 2 fotograma de pieza “#686C5E” realizada por estudiantes.	77
fig. 3 fotograma de pieza “Aires” realizada por estudiante.	80
fig. 4 fotograma de pieza “Aires” realizada por estudiante.	81
fig. 5 fotograma de pieza “Aires” realizada por estudiante.	82
fig. 6 fotograma de pieza “Una Historia de Amor” realizada por estudiante. ...	85
fig. 7 fotograma de pieza “Una Historia de Amor” realizada por estudiante. ...	86
fig. 8 fotograma de pieza “Una Historia de Amor” realizada por estudiante. ...	86
fig. 9 fotograma de pieza “Expresionismo Alemán” realizada por estudiantes.	90
fig. 10 fotograma de pieza “Expresionismo Alemán” realizada por estudiantes	91
fig. 11 fotograma de pieza “Expresionismo Alemán” realizada por estudiantes.	91
fig. 12 fotograma de pieza “Sirena” realizada por estudiantes.....	94
fig. 13 fotograma de pieza "Foco cinético" realizada por participantes.	97
fig. 14 fotograma de pieza “Foco cinético” realizada por participantes.....	97
fig. 15 fotograma de pieza "Foco cinético" realizada por participantes.....	98

Índice de tablas

Tabla 1. Instituciones Relevadas	45
Tabla 2 Desglose de Experiencias Educativas.....	74

Resumen

En esta investigación se caracterizaron las estrategias de enseñanza en educación audiovisual centradas en el cine experimental, el videoarte y las artes mediales, a través de una metodología cualitativa.

Los docentes que están al frente de estas propuestas educativas provienen de la práctica artística por lo que se asocian a una perspectiva de educación artística. Del análisis institucional emergió que las instituciones aún se encuentran en proceso de habilitar la emergencia de estas propuestas educativas. Asimismo, estas propuestas se identifican por múltiples factores poco accesibles en términos de democratización. Del análisis de las prácticas artísticas se observó una predominante postura de sus agentes asociadas a lo subversivo y a la resistencia frente a un cine cooptado por la industria. En un desglose secundario se halló una coexistencia de posturas que intentan identificar las prácticas relevadas como disciplinas específicas y, por otro lado, desde sus posibilidades transversalizadoras. Las artes mediales se presentan en esta última configuración como habilitantes a la transversalización. Finalmente, a través del análisis de ejercicios audiovisuales se recuperó que estas experiencias se asocian a la noción de experiencia educativa.

Si bien estas propuestas se reconocieron como poco accesibles y reproductoras de supuestos y problemáticas propias de la educación artística, también se reconoció que las características híbridas de las prácticas cinemáticas y su aplicación en el aula eran potenciales de dar lugar a nuevas formas de ver, percibir y hacer.

Abstract

This research, based on a qualitative methodology, has focused on the teaching strategies in audiovisual education (specially on experimental cinema, video and media art).

The teachers in charge of these educational proposals come from the artistic practice and therefore are associated with the perspective of an artistic education. From the institutional analysis it becomes clear that they are still in the process of enabling the growth of these educational proposals which are still identified with a multiplicity of factors which still don't give a complete access in terms of democratization.

From the analysis of the artistic practices, the predominant position of its actors are associated with a cinema of subversion and resistance to the industry. In a secondary level, it was found the coexistence of positions that attempt to identify the practices surveyed as specific disciplines and, on the other hand, from their transversal potentials. In the latter configuration, the media arts are presented as a possibility that enables the transversalization between mediums. Finally, through the analysis of audiovisual exercises, it was found that these experiences are associated with the notion of educational experience.

Although these proposals were recognized as not completely accessible and reproduce the problems inherent to the art education, it is also recognized that the hybrid characteristics of cinematic practices and their application in the classroom have the potential of generating new ways of seeing, perceiving and doing.

Introducción

Esta tesis se propuso caracterizar experiencias educativas vinculadas al cine experimental, el videoarte y las artes mediales en la educación audiovisual en Uruguay. La educación audiovisual como campo de investigación es relativamente nuevo y se compone de complejas intersecciones entre dos áreas: la educación y lo audiovisual. Esta educación se ha encontrado, en la experiencia uruguaya, tradicionalmente abordada desde una perspectiva de alfabetización en lenguajes y medios audiovisuales, así como desde las TICs con el objetivo de alcanzar la democratización. Desde este lugar es que se ha desarrollado el Plan Ceibal y es también desde donde se encuentra narrado el programa de la asignatura “Comunicación, lenguaje y medios audiovisuales” del bachillerato artístico de secundaria.

Las poéticas o prácticas artísticas cinemáticas relevadas en esta tesis se han mantenido tradicionalmente por fuera de la educación en la experiencia uruguaya. Sin embargo, a partir de relevamientos iniciales se observó que algunos artistas, videastas, cineastas, se han volcado en la educación audiovisual lo que motiva la vinculación de los dos adjetivos en esta tesis al momento de referirse a este grupo de docentes: es decir, en esta tesis se les llamará docentes-artistas o docentes-cinemáticos a los agentes que se han puesto al frente de la educación audiovisual vinculada al cine experimental, el videoarte y las artes mediales. Esta forma de llamarles responde a la primera caracterización de este campo: sus agentes no provienen de la formación docente sino de la práctica artística misma y se insertan en el campo educativo adquiriendo características de los “recién llegados” al decir de Bourdieu (2002).

A lo largo del proceso de investigación se ha observado que las definiciones de los campos de cine experimental, videoarte y artes mediales se presenta como imprecisas, cargadas de contradicciones, tensiones y complicidades objetivas. Esto responde a la característica propia de estos campos que asumen una determinada postura subversiva, socioeconómicamente al margen del sistema de producción de imágenes. Sin embargo, estas poéticas, en tanto se encuentran continuamente abiertas, reflexivas y fundamentalmente en estado continuo de auto-observación se consideran en esta tesis un gran aporte para una educación audiovisual superadora de la dicotomía razón-emoción. Las prácticas artísticas relevadas, en su estrecho vínculo con el arte

contemporáneo, permiten devolver la educación audiovisual a su condición de educación artística.

En el proceso de investigación la presente tesis también reflejó un viraje de una concepción reduccionista a una concepción amplificadora. Es decir, en un principio se propuso la caracterización de experiencias vinculadas únicamente al videoarte. Al momento de entrar en contacto con el campo educativo en sí mismo este develó no responder completamente a una caracterización centrada solo en el videoarte por lo que se hizo necesario ampliar al cine experimental y también a las artes mediales. No obstante, el campo empírico en sí mismo también propuso una ampliación de estas segmentaciones por categorías o prácticas ya que las definiciones de qué era videoarte, cine experimental, artes mediales se volvían problemáticas para el propio cuerpo docente y agentes del campo. Ante esta situación se comprendió que sesgar el relevamiento a estas disciplinas correspondía a una mirada ajena al empirismo del campo mismo, el cual arrojaba estar mayormente integrado, no sin refractar tensiones entre concepciones disciplinares y transversalizadoras, sin embargo. De este modo la tesis finalmente concibió utilizar una ampliación de la denominación ofrecida por la informante clave Ángela López Ruiz, “prácticas artísticas ligadas a lo lumínico y cinematográfico” para referirse al cuerpo de prácticas relevadas.

Esta tesis se acerca, por lo tanto, a docentes-artistas o docentes-cinematográficos que ejerzan su actividad educativa vinculada a estas prácticas cinematográficas para ofrecer una primera caracterización de las estrategias educativas, así como de las concepciones docentes de los campos abordados en la experiencia uruguaya.

El marco teórico se encuentra dividido entre tres partes: la primera parte despliega las nociones conceptuales que se utilizarán para el relevamiento de los campos en clave de Bourdieu (2002); la segunda parte aborda las tensiones y configuraciones teóricas de las prácticas artísticas relevadas, finalizando el apartado con la transversalización y fragmentación de fronteras que las nuevas tecnologías, de la mano de las artes mediales produce en estos campos; la tercera parte aborda nociones conceptuales de educación artística así como sus principales dificultades y nociones de experiencia educativa.

El marco metodológico despliega las estrategias utilizadas para la recolección de los datos empíricos, así como las nociones conceptuales desde las que parte esta tesis: la hermenéutica y el análisis de contenido.

El capítulo dedicado al análisis se divide en tres partes: en una primera parte se aborda las características institucionales de las experiencias educativas para una caracterización formal de los campos; en una segunda parte se ofrece una caracterización y análisis de las prácticas artísticas abordadas en esta tesis desde los datos ofrecidos en los testimonios docentes y las nociones desplegadas en el marco conceptual, cerrando a su vez con conclusiones primarias de este sub-apartado; en una tercera parte se ofrece una caracterización y análisis de las propuestas educativas vinculadas a las prácticas artísticas abordadas en esta tesis desde los datos ofrecidos en los testimonios docentes y en los análisis audiovisuales, cerrando a su vez con conclusiones primarias de este sub-apartado.

Para finalizar se ofrecen las conclusiones transversales de todo el cuerpo de la tesis desde un lugar descriptivo y también conceptual. Es decir, las conclusiones retoman los aspectos propios de los análisis, así como también abren discusiones conceptuales para aportar y problematizar la caracterización misma del campo.

Antecedentes

De acuerdo a la bibliografía disponible en los repositorios nacionales unificados en el portal Timbó, en Uruguay no hay registro de investigaciones académicas que refieran a la integración de aspectos del Cine Experimental o Videoarte en la educación. Sí pudo hallarse un estudio exploratorio de Vergara Almeida (2014) de la ORT Uruguay, relacionado al *New Media Art* con docentes referentes de las XO de Plan Ceibal, donde se buscó identificar las actividades de docentes de Educación Visual y Plástica de Secundaria con los lenguajes y herramientas tecnológicas. En este estudio el escenario de la enseñanza a través de estos medios se presentó como heterogéneo y se encontró fundamentalmente dificultades de los docentes en la evaluación.

Al centrarse la presente investigación en prácticas audiovisuales artísticas que requieren de tecnologías y que se encuentran, en el caso del videoarte y los lenguajes computarizados, dentro de la categoría de *New Media Art*, este proyecto toma como antecedente al Plan Ceibal, dentro del cual sí se ha utilizado lo audiovisual como herramienta, impulsado por los objetivos del propio plan de promover la igualdad de oportunidades en la educación a través de la tecnología, brindando a cada estudiante una computadora. Dentro de este plan se resalta especialmente la innovación educativa de la Red Global de Aprendizajes, la cual toma como eje central el aprendizaje profundo.

(Fullan et al., 2018). Sin embargo, de acuerdo a la sistematización de las prácticas educativas innovadoras de esta red, registradas en la revista “Pensar fuera de la Caja”, las prácticas educativas desde lo audiovisual parecen estar centradas en los aportes de las TICS, desde una perspectiva de alfabetización.

Por este motivo se toma como antecedentes directos investigaciones que se han aproximado al Cine Experimental, al Videoarte y al *New Media Art*, en tanto arte, por sus posibilidades didácticas y pedagógicas. En lo relativo al Videoarte y al *New Media Art* se observa mayor presencia de antecedentes que en el caso de Cine Experimental.

Los antecedentes observados que vinculan al Cine Experimental con la educación se hallan en investigaciones que toman a éste como forma de promover una auto-narración, y narración del “otro” y motivar al mismo tiempo el pensamiento (Empain, 2019); o como una forma proclive a la enseñanza de los fenómenos de la percepción con niños, ya que, argumentan, este cine se ajusta a la forma de percepción de las infancias (Pantenburg y Schlüter, 2018). Una perspectiva de interés para este estudio que ofrecen los antecedentes relacionados al cine asimilado a procesos artísticos, si bien no específicamente experimental, es la investigación de Cyrulnik, (2017). Cyrulnik (2017), observa que un primer paso de la enseñanza artística del cine suele ser fomentar un espíritu crítico, pero se deja de lado el desarrollo personal. A través de su propia experiencia como tallerista de contextos marginalizados observa que la enseñanza artística del cine posibilita, fundamentalmente, la autoafirmación individual y colectiva, es decir: Política. (Cyrulnik, 2017).

En el caso de los antecedentes relevados relacionados al Videoarte se pudo encontrar que la fundamentación de la integración de éste en la educación se centra en la posibilidad que ofrece para una perspectiva crítica frente a los medios hegemónicos, en clave de alfabetización (Spont, 2010; Müller, 2015; Sorrivias, 2015). En el caso de la investigación de Cuéllar y López-Aparicio Pérez (2019), a través de una metodología cualitativa/cuantitativa le agregan a la posibilidad de este medio para promover además de la alfabetización la dimensión emocional. Es decir, además de promover la crítica, también ésta se entronca con el proceso emocional del estudiantado en su adquisición del conocimiento, lo que lo vuelve una herramienta de aprendizaje útil para relacionar la educación con la emoción (Cuéllar y López-Aparicio Pérez, 2019). En esta línea también se encuentra la investigación de Dolores Arcoba (2020), que a través de una metodología cualitativa y artística profundiza en las posibilidades del videoensayo

(tomado en esta investigación como una deriva del videoarte), para promover la reflexión personal y auto-indagar en la identidad de los estudiantes. (Arcoba, 2020).

Otras posibilidades investigadas en el videoarte se centran: en la interdisciplina que este medio ofrece, así como su confluencia de técnica y estética (Fiad Farias y Fonseca do Amaral, 2016); en la enseñanza de la percepción a través de este medio (Nadaner, 2008); en las posibilidades de la integración del juego digital a través del videoarte en contextos de educación infantil (Leung, et al., 2020).

Aunando muchas de estas posibilidades previamente relevadas se encuentra la investigación de García Roldán (2012) que fundamenta la integración del videoarte a la educación por sus posibilidades para una enseñanza estética, y artística, así como para la obtención de herramientas técnicas y tecnológicas por parte del estudiantado, que al mismo tiempo habilitan la interacción social, relaciones planteadas desde la igualdad, y el desarrollo de procesos creativos, individuales y colectivos (García Roldán, 2012).

En el caso específico del *New Media Art*, se puede observar que las investigaciones que ofrecen antecedentes a esta tesis no intentan justificar la importancia de la aplicación de las artes mediales en la educación, sino que la dan por hecho. Se infiere que esto se debe al contexto tecnológico actual globalizado.

Similar al Videoarte, las investigaciones observan las posibilidades del *New Media Art* para la alfabetización a través de promover la cognición intuitiva (Williams y Newton, 2007); y en las posibilidades de relacionar desde una concepción de equidad, arte y tecnología (Peppler, 2010). Similar a la investigación de Vergara Almeida (2014), Bacca Pachón et al., (2020) observan a través de una metodología online, descriptiva y cuantitativa las posibilidades del *new media art* para la interdisciplina y las formas de aplicación que los docentes de arte hacen de ellas. En esta investigación se resalta que los docentes tienen dificultades para precisar una definición del *New Media Art* y para generar su aplicación en el contexto del aula. (Bacca Pachón et al., 2020).

Frente a esta dificultad de aplicación de las *New Media Art* en contextos educativos, y focalizando su estudio hacia docentes que no poseen formación en estos medios o en nuevas tecnologías, Larocque (2012), desarrolla en su tesis de doctorado una didáctica de las artes mediales.

Los antecedentes relacionados al Cine Experimental, Videoarte y las Artes Mediales en educación configuran un escenario muy interesante de posibilidades. Este proyecto parte de esta potencialidad del cine experimental, videoarte y las artes mediales en la educación para centrarse en los docentes-artistas y docentes-cinemáticos que desde su ejercicio educativo generan un aporte en la intersección entre estos campos: la educación y las prácticas artísticas lumínicas y cinemáticas, para hallar y caracterizar dónde y cómo estas experiencias y prácticas son realizadas.

Problema de Investigación y Objetivos Relativos al Problema

Si bien en el caso del cine experimental y el videoarte estos tradicionalmente se han mantenido por fuera de la educación, a partir de observaciones primarias se advierte que algunos de los actores del área, a quienes este proyecto llamará docentes-artistas o docentes-cinemáticos, se han volcado hacia la educación audiovisual ejerciendo su actividad formativa desde una visión muy particular de la enseñanza, construyendo aportes significativos al campo de la didáctica, influidos por su propia actividad creadora. Por este motivo el problema de investigación se centra en explorar de qué forma y desde qué lugar estos docentes-artistas o docentes-cinemáticos aplican y vinculan el cine experimental, el videoarte y artes mediales a la educación audiovisual. Para el desarrollo de la investigación se observarán y caracterizarán experiencias puntuales, relevantes en distintos ámbitos educativos como: en UdelaR en el marco de la Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales, de la Licenciatura en Arte Digital y Electrónico y en el marco de Área de Video de I.ENBA; en la Universidad Católica de Uruguay (UCUDAL); en el marco de la Lic. en Diseño, Arte y Tecnología (ORT); en el Laboratorio de cine de la Fundación de Arte Contemporáneo (Lab. Cine FAC); en Uruguay Campus Films; en el proyecto TAA y CLOBA con apoyo del Plan Ceibal; el espacio de formación dentro del festival Mientras Tanto Cine; en el programa de Realización Audiovisual de la Fundación de Kavlin Centro Cultural (KCC).

Para abordar el problema identificado se propuso como objetivo general caracterizar la educación audiovisual centrada en el cine experimental, el videoarte y artes mediales.

En este objetivo general se despliegan los siguientes objetivos específicos:

Realizar un relevamiento sistemático de experiencias pedagógicas centradas en el cine experimental, videoarte y artes mediales en el marco del Plan Ceibal, de la UdelaR, UCUDAL, ORT e instituciones de educación no-formal.

Caracterizar las experiencias vinculadas a la enseñanza y al cine experimental, videoarte o artes mediales relevadas dentro del Plan Ceibal, de la UdelaR, UCUDAL, ORT, e instituciones de educación no-formal.

Sistematizar las especificidades de la actividad creativa-creadora de cada docentes-artistas o docentes-cinemáticos participante de la investigación.

Elaborar un documento que sea accesible a educadores del campo de la Educación Audiovisual que contenga las experiencias existentes en Uruguay vinculadas al cine experimental, videoarte y artes mediales.

Justificación

La educación audiovisual es un campo en incipiente construcción, (Augustowsky, 2012), el cual se observa abordado, en espacios educativos, fundamentalmente desde una perspectiva de alfabetización en los medios masivos de comunicación. Esto es apreciable al acercarse a los centros de estudio formales o a sus programas formativos, en los cuales las materias o carreras relacionadas a esta educación aparecen de forma breve, y fundamentalmente se le ha encontrado su utilidad socio-educativa al relacionarse con las TICS, desde la perspectiva de la alfabetización en lenguajes y medios audiovisuales.

Desde el lugar de la alfabetización y la utilización de las TICS en la educación se desarrolla en Uruguay el Plan Ceibal, el cual busca la democratización en el desarrollo de los aprendizajes al brindarle a cada estudiante una computadora para uso en la institución educativa y para uso personal. Este plan a su vez integra y desarrolla experiencias educativas a través de videoconferencias, actividades relacionadas a la animación y producción audiovisual, así como softwares de edición y animación en las XO. También realiza capacitación a los docentes para posibilitar el contacto y desarrollo temprano con las tecnologías audiovisuales.

Sin embargo, los docentes que se han puesto al frente de la educación audiovisual (dentro y fuera del Plan Ceibal) no poseen una formación específica en ésta, ya que no existe tal formación en Uruguay. Se observa, por lo tanto, que parecen provenir de otras materias afines o de una formación centrada en la comunicación o la producción audiovisual. Esto ha hecho que el campo esté atado a la experticia y a una diversificación en abordajes en esta educación, donde el desafío se encuentra en crear convergencias entre el campo del audiovisual con el campo de la educación.

Desde la perspectiva de las *otras* formas de creación audiovisual el proyecto se encuentra con el Cine experimental como expresión que subvierte los cánones universalistas de la industria audiovisual (López Ruiz, 2017) y el videoarte como un agente más dentro del arte contemporáneo, históricamente asociado a lo artístico y museístico; como movimiento que surge en los años sesenta gracias a la aparición del video y de cámaras livianas que habilitan una democratización al acceso de la creación audiovisual. (López Ruiz, 2017). En este encuentro con el objeto de estudio este proyecto halla en el cine experimental y el videoarte cualidades educativas, que de introducirse en la educación audiovisual como experiencia podría potenciar una formación crítica, activa, creativa; transversalizar las posibilidades emocionales de la enseñanza y el pensamiento disruptivo; promover la posibilidad comunicacional. Al mismo tiempo la introducción del cine experimental y videoarte en la educación podría facilitar una aplicación heterogénea de la tecnología en la misma, pudiendo apoyarse para esto de las Artes Mediales, para introducirse con solvencia en este campo en construcción: la educación audiovisual.

El proyecto considera importante para la construcción del campo integrar al cine experimental, al videoarte y artes mediales como posibilidad y potencia, a fin de poder generar un aporte: a la sistematización de las prácticas de estos docentes-artistas y docentes-cinemáticos; a la formación docente; a la posibilidad de aplicación de los resultados de la investigación en planes educativos futuros; y fundamentalmente generar una apertura para pensar otras posibilidades de integración de lo audiovisual en la educación, desde una perspectiva regional, poética (en tanto pasible de metalenguaje) y creativa.

1. Marco Teórico

Para la construcción de un marco teórico que dé cuenta de la conformación de un territorio específico dentro de las prácticas artísticas cinemáticas vinculadas a la educación en Uruguay, este proyecto recupera la noción de Campo Cultural de Bourdieu (2002). Se observarán, a partir de la noción de Campo, y por considerarse pertinente para el abordaje analítico, los conceptos de *habitus*, *arte puro*, y *revolución simbólica*. Posteriormente se ofrecerán algunas de las características y de las tensiones propias de cada uno de los campos identificados y abordados.

En el caso de este estudio, significaría restarle complejidad referenciar a un campo único ya que la particularidad de esta tesis es encontrarse situada en varios campos dinámicos y en formación que se interrelacionan entre sí: Simulando un embudo, dentro del Campo Cultural este estudio se inserta en el campo del arte y en el campo del cine; pero más precisamente en el campo del cine experimental, en el campo del videoarte y en el campo del nuevo arte de medios. Por otro lado, esta tesis se posiciona también en el campo de la educación o «producción de productores», al decir de Bourdieu (1995), más específicamente en el campo de la educación artística, concretamente en el campo de la educación audiovisual. Como ya fue dicho, estos campos no solo se identifican interrelacionados en esta tesis, sino que también se encuentran en formación, por lo que se señala, sería precipitado intentar una única definición de campo extensible al alcance de este estudio.

1.2 Conceptos Clave para la Aproximación al Campo

Para describir su concepto de Campo, Bourdieu (2002) utiliza la analogía de campo de juego y campo magnético. Un campo se compone, para Bourdieu (2002), de un conjunto de interacciones, donde los agentes y sistemas de agentes a modo de líneas de fuerza, se oponen y se agregan generando de este modo la estructura del campo en un momento determinado del tiempo. Cada campo es producto de un proceso histórico de autonomización, y es de hecho, la propia lucha de estos agentes para brindarle determinada estructura la que temporaliza al campo mismo y que permite su autonomía relativa. De acuerdo al autor, al componerse de interacciones y relaciones entre los agentes, que se traducen en luchas y al mismo tiempo en complicidades objetivas, el campo no es estanco sino dinámico. (Bourdieu, 2002).

Dentro del Campo del Arte, por ejemplo, puede hallarse cierta tensión entre los agentes del “arte puro” y del “arte comercial”. Mientras que el primero posee una producción restringida por identificarse “económicamente antieconómico”, y debe centrar parte de sus esfuerzos en “resistir” la ausencia de mercado, el segundo posee un vínculo más directo e inmediato con el mercado. Esta oposición antagónica, identifica Bourdieu (1995) se vuelve fundamental para la configuración del campo. Al definirse antagónicamente, parte de la inspiración para la creación se encuentra en esa posición negativa, lo que se traduce de “tensión” a “complicidad objetiva” para generar el dinamismo y la estructura del campo.

Cada campo posee sus propias características, resultado de las relaciones entre los agentes y los sistemas de agentes. En el caso del campo cultural, y el campo del arte de acuerdo a Bourdieu, (1995), quienes interactúan en su configuración, en la asignación del valor de las obras, y en su legitimación no son solo los productores directos sino también otros agentes e instituciones como los críticos; historiadores del arte; directores de museos y galerías: curadores; coleccionistas; miembros de jurados; festivales; academias. Del mismo modo también participan diversos sistemas de agentes estatales que actúan en la legitimación de obras y artistas, así como las instancias educativas vinculadas al campo. El valor de la obra de arte, y su legitimación (y podría decirse existencia) no se debe a otra cosa que, a la dinámica, la interacción y la lucha de los agentes del campo.

Un campo, en tanto espacio de posiciones y tomas de posiciones reales o potenciales se determina por el *hábitus* de los agentes. El *habitus* es el esquema de referencias de cada agente de un campo o cada agente social. Este concepto está estrechamente vinculado al de campo, ya que mientras que el campo se compone de interacciones entre agentes, el *habitus* refiere a las disposiciones propias de cada agente, adquiridas a través de un proceso de socialización y familiarización. En palabras de Bourdieu (2002) “[...] (el) *hábitus* es: el sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes.” (p.107). El concepto de *hábitus* desestabiliza la idea de “elecciones” y de “vocación”, ya que es el *hábitus* como sistema de disposiciones inconscientes el que orienta las elecciones del sujeto.

El concepto de *habitus* se juzga fundamental para la educación artística-audiovisual. No es sino a través de una lenta familiarización temprana y del contacto directo con las obras y la experiencia del arte que una persona puede estructurarse en determinado *hábitus* que le permita adquirir el código de esa cultura y facilitar sus experiencias en el campo artístico. De otro modo la educación artística solo potencia y adquiere sentido para quienes adquirieron esa familiarización previamente, determinados por sus condiciones familiares. En este sentido Bourdieu (2002) refuerza:

Conceder a la obra de arte el poder de despertar la gracia de la iluminación estética en toda persona, por desprovista que esté culturalmente, es atribuir, en todos los casos, a los azares insondables de la gracia o a la arbitrariedad de los “dones”, aptitudes que siempre son el producto de una educación desigualmente repartida, y, por lo tanto, estar dispuesto a tratar virtudes propias de la persona, a la vez naturales y meritorias, aptitudes heredadas. (p.95).

El *hábitus*, según Bourdieu (2002) no significa determinación sino disposición. Es este sutil movimiento lo que habilita una variabilidad del *hábitus*. Por otro lado, quienes provocan las iniciativas de cambio en un campo, de acuerdo al autor, son los “recién llegados”. En el campo cultural esto provoca tensiones entre conservación y cambio. Las intenciones de cambio de estos “recién llegados” pueden derivar en un reconocimiento de su obra y en consecuencia a esta legitimación, en una adecuación de éste al código y la estructura del campo; también puede derivar en lo que Bourdieu (2017) define como “revolución simbólica”. La revolución simbólica es el resultado de un *hábitus* determinado entrando en contacto con un espacio de posibilidades de un campo determinado. Ésta, dice Bourdieu (2017), es difícil de identificar cuando tiene éxito, sin embargo, identifica dos momentos de revolución simbólica: El fenómeno de la obra “Le Déjeuner sur l’Herbe” (1863) de Manet y Mayo del 68 en París.

Una revolución simbólica produce un quiebre del sistema de percepción y de la forma de pensamiento vigente, produce fracturas en el orden simbólico, anula las estructuras cognitivas, produce escándalo o silencio deliberado en las estructuras encargadas de narrar el arte: es decir se transgreden los límites de lo pensable. El “revolucionario simbólico”, de acuerdo a Bourdieu (2017) provoca una acción paradójica: es poseído por un sistema, toma posesión completa de él y lo vuelve en su contra: en consecuencia, se somete a la incertidumbre, a la tensión y a la soledad

absoluta. Sin embargo, en el caso de Manet, esta revolución simbólica provoca que se reduzca el absolutismo de la academia sobre la legitimación del arte y se introduzca la pluralidad de puntos de vista.

Como se intentará observar en los próximos capítulos del presente marco teórico, es característica propia de las vanguardias artísticas, del arte contemporáneo y de las prácticas audiovisuales abordadas en este estudio la constante búsqueda de cierta acción revolucionaria, del cuestionamiento a los órdenes dominantes de producción y de percepción. Sin embargo, las vanguardias artísticas, el arte contemporáneo y las prácticas artísticas vinculadas a lo cinemático ya consagradas poseen sus propios mecanismos de legitimación, y cierta estructuración primaria de sus campos. Por lo tanto, no necesariamente, o no en todos los casos, significa que esta intencionalidad de devenir revolucionario sea la búsqueda de una “revolución simbólica”. Podría también tratarse de la intencionalidad de estructuración específica del campo con estas características, pero sin pretender su quiebre. El dinamismo propio del campo no significa “revolución simbólica”, si bien se observa que es a ésta última a la que evocan algunos de los agentes del campo de las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático, por lo tanto, hay cierta expectativa que puede habilitar su emergencia. De acuerdo a Bourdieu (2017), sin embargo, la revolución simbólica no se produce por intenciones sino por *disposiciones*: depende de un *hábitus* en relación a un espacio de posibilidades.

1.2.1 Aproximación Conceptual al Campo del Cine Experimental.

Aproximarse a una revisión teórica del concepto de “Cine experimental” significa abordar un campo impreciso y perforado. En la revisión teórica realizada en esta tesis se han observado tensiones entre los agentes frente al consenso teórico en lo que hace a las definiciones: autores aproximados entre sí, otros absolutamente opuestos en sus abordajes conceptuales al término “Cine experimental”. Se intentará, por lo tanto, abordar algunas de las discusiones que se manifiestan en los intentos de definición del campo, y las variables que producen que este se encuentre al día de hoy en constante formación y movimiento.

Stan Brakhage, quien pasó a la historia como cineasta experimental postuló su propia práctica bajo el concepto de “amateur” (2014 [1971]) y resituó su trabajo bajo el rótulo de “artista” (2014 [1971]). Las definiciones que los propios agentes del cine experimental han dado a sus obras muchas veces no se encuentran bajo el rótulo de “cine experimental” por lo que se puede aproximar parte de los motivos en la dificultad

en un consenso frente a este concepto, bajo el que se encuentran tan variados abordajes, conceptos y prácticas.

Lebrat (2009), por ejemplo, utiliza los conceptos de “cine radical”, “cine experimental” y “cine de vanguardia” sin distinciones entre sí. Por otro lado, Albera (2005) separa las prácticas de “cine experimental” del “cine de vanguardia”, argumentando que el cine experimental, por un lado, asume su exclusión y se vuelve el arte del cine, formal, subjetivo, subversivo; mientras el cine vanguardista, por otro lado, no admite su exclusión, ni su marginalidad sin la perspectiva de salir de ese lugar. (Albera, 2005). “Cine subversivo”, “independiente”, “underground”, “marginal”, “de artista” son otros de los rótulos que suelen encontrarse como sinónimo de “cine experimental” (Alcoz, 2019).

Otra de las discusiones en torno a este cine se centra en los intentos de definir a partir de qué año puede hablarse de “cine experimental”. Mientras circulaba la idea de que este cine dio sus inicios a partir del 1930, Mitry (1974), por otra parte, estableció su inicio a partir del 1910 argumentando que cualquier film que haya contribuido “[...] al descubrimiento y al perfeccionamiento de un lenguaje en busca de sus medios expresivos, puede ser considerado como experimental [...]” (Mitry, 1974, p.26), objetando que la inspiración de este cine se encuentra en la pintura y no en el cine mismo con sus inspiraciones literarias o narrativas. Otros autores, incluso, establecen el inicio de este cine desde los primeros ejercicios realizados con el cinematógrafo de los hermanos Lumière, o incluso desde etapas “pre-cinematográficas” (Torres et al., 2015, p.11).

De acuerdo a Turquier (2005) la definición que se haga del cine experimental depende del sesgo de quien define. Es decir, si se ubica desde la historia del arte, desde la teoría estética, desde el análisis socioeconómico, o si ocupa de agrupar y describir un determinado tipo de obras. En el análisis socioeconómico Turquier (2005) precisa que la experimentación implica una determinada postura económica y política que se encuentra, en el caso del cine experimental al margen del sistema y del régimen de consumo de imágenes, posicionándose en referencia y oposición a la historia de las artes plásticas y del cine. (Turquier, 2005). Lo mismo parece suceder con la noción de “arte puro” de Bourdieu (1995), que se tensiona con el arte comercial.

El situarse al margen del sistema de producción tradicional del cine, abre al cine experimental la alternativa a medios autónomos de financiamiento y formas de producción muchas veces autofinanciadas o en organizaciones cooperativas. Esto a su vez posibilita sortear la censura a la que se encuentra expuesta la industria cinematográfica. (Turquier, 2005). En consecuencia, Turquier (2005) observa que los cineastas experimentales atienden más la relación artista-obra que a la recepción de la obra.

De acuerdo a la autora, frente a esta autonomía financiera y libertad de contenidos se abre el espacio a la expresión, a la experimentación formal, a la irreverencia, a la reivindicación del cuerpo y la sensualidad, y a posturas deliberadamente políticas. En este punto, el cine experimental se vincula estrechamente a otros tipos de cine populares, al cine pornográfico, o películas clase “b” que también habitan los márgenes y se resisten a las representaciones dominantes del cine comercial. (Turquier, 2005).

Desde una perspectiva regional, tomando el concepto de campo de Bourdieu López Ruiz (2017), analiza a su vez la importancia del rol de la crítica en la constitución del campo del cine experimental en el Cono Sur, así como de otros agentes legitimadores: organismos estatales, instituciones de difusión apoyo y/o formación entre otros que en conjunto consolidaron en la región un discurso fundacional a través del cine y determinaron las características de lo que llamaban “cine experimental” entre los años 1954-1958 y 1961-1967.

El cine experimental, se establece en oposición ante el cine de “lenguaje” al cual juzga congelado y generador de condicionamientos en el público. A partir de la renuncia al sistema de producción industrial, este cine se despliega en la experimentación y en la exploración del medio mismo, muchas veces con intención de dejar expuesto el dispositivo en posturas anti-ilusionistas, ofreciendo un papel activo al espectador y destrabando los hábitos de visualización. Es decir, ofrece una salida de la sala de cine tradicional y del régimen del ver que esta lleva implícita. Al mismo tiempo renuncia, en su aspecto formal y narrativo, a los códigos de representación aristotélicos, a la mimesis, al *raccord*: al corset que estructura en el cine comercial la narración o documentación de un acontecimiento real o ficcional. (Turquier, 2005).

1.2.2 Aproximación Conceptual al Campo del Videoarte.

El videoarte, por su parte, comparte muchos de los postulados conceptuales y políticos del cine experimental, así como su dificultad y falta de consenso en los intentos de definición del campo. En este sentido, puede hallarse en una revisión teórica: asimilaciones conceptuales del videoarte a una forma electrónica del cine experimental (Youngblood, 1987); perspectivas que toman la dificultad de la definición como un indicio de que el videoarte nunca existió o bien se trató de un pasaje a otra cosa, tomando a este medio como forma de pensar y no como objeto (Dubois, 2001); autores que defienden la existencia del videoarte y su consolidación en el medio artístico hasta el día de hoy, más allá de lo efímero de su tecnología, encontrando la peculiaridad de este medio en su carácter mutante e híbrido (Rush, 2002; Elwes, 2005). Meigh-Andrews (2014), por su parte explora las derivas del videoarte a lo largo de su historia y las diferencias de éste con el cine experimental, argumentando, al mismo tiempo, que la no definición y distinción entre ambos campos, (a partir de la introducción de las tecnologías digitales) no altera la experiencia del público frente a estas obras y son, en sumas, irrelevantes los esfuerzos por mantenerlos separados.

Más allá de la versatilidad del medio y formas de llamar a estas expresiones artísticas en video: “videoarte”, “video de artistas”, “video experimental”, “televisión de artistas”, el consenso puede encontrarse en lo que refiere a los orígenes de su soporte, que reposa, precisamente, en las primeras cámaras de video SONY a principio de los años 60s. En un contexto de cambios y movimientos políticos, artísticos, sociales, económicos, culturales, algunos artistas comenzaron a usar la cámara de video explorando las posibilidades de un nuevo soporte para sus expresiones artísticas, influenciados a su vez por ideas radicales y anti-arte como las del grupo Fluxus, el Arte Póvera, el Arte de Performance, el Arte Pop, el Arte Conceptual, entre otros. (Meigh-Andrews, 2014).

Al ser un medio emergente sin historicidad previa, el video atrajo a aquellos artistas que buscaba rehuir al peso de la historia del arte y los discursos críticos del medio artístico. En la misma línea, debido a esta falta de tradición, artistas feministas encontraron en este medio las posibilidades para desarrollarse y explorar su arte por fuera de las disciplinas tradicionales, como la pintura y la escultura, que se encontraban en ese momento dominadas por discursos masculinos. (Meigh-Andrews, 2014).

Meigh-Andrews (2014) observa que las formas expresivas que adoptó el videoarte para desligarse de la tradición y del mercado del arte vuelve a la “historia del videoarte” problemática, ya que sus expresiones buscaban el acontecimiento en vivo, efímero, a través de instalaciones y performances que muchas veces no fueron registradas o no encajaban dentro del canon de lo que se iba llamando “videoarte”. Por lo tanto, es necesario atender que cualquier intento de historización del videoarte será siempre insuficiente y fragmentado. Frente a esta dificultad se añade que el fenómeno del videoarte se identifica como internacional y simultáneo debido a lo accesible que resultaban las cámaras de video y a la expansión del fenómeno televisivo-tecnológico a nivel global. (Meigh-Andrews, 2014).

El vínculo del videoarte con la televisión es sin dudas problemático, ya que ambos comparten el tipo de tecnología. Muchos artistas del videoarte tomaron posturas críticas contra la televisión, los discursos y formas de consumo que de ella se desprendían. Nam June Paik y Wolf Vostell, integrantes del grupo internacional y anti-arte Fluxus, son considerados los primeros artistas en experimentar con las posibilidades del video. De acuerdo a Youngblood (1970) Paik, particularmente, exploró con inquietud artística y científica todas las facetas del medio, tanto como la transmisión en vivo, distorsiones de las señales recibidas, circuitos cerrados, la manipulación de los dispositivos televisivos, entre otros, asignando a sus trabajos un carácter satírico.

El video como soporte y tecnología tiene sus propias particularidades que distinguen y condicionan las prácticas que con él se hagan. El video ofrece una inmediatez no antes vista en los años 60s, a diferencia del cine que depende del revelado; a su vez la señal de video siempre incluía señal de audio, aspectos que con el cine podían mantenerse independientes. (Meigh-Andrews, 2014). El soporte digital y la edición no lineal sin embargo han acelerado la convergencia entre ambos medios.

Hoy por hoy el videoarte en su búsqueda por explorar otras formas de percepción mantiene su estructura híbrida y mezcla disciplinas artísticas variadas con procesos tecnológicos digitales, incluyendo realidad virtual, medios interactivos y la no linealidad. (Meigh-Andrews, 2014). De acuerdo al autor, el término “videoarte” suele usarse hoy para identificar toda imagen en movimiento en contextos de galería y salas de exposición que formen parte de una obra de arte, expuestas en una o varias pantallas.

1.2.3 Las prácticas del Cine Experimental y del Videoarte asimiladas a Disciplinas.

Como ya se ha observado son numerosos los epítetos que han sido utilizados para nombrar prácticas fílmicas subversivas que desde la heterogeneidad de técnicas y estéticas mantienen en común un profundo interés por rehuir a los cánones de la industria audiovisual (Alcoz, 2019), devolviendo a la imagen a su ambigüedad e investigando en nuevas formas de percepción. (Torres et al., 2015).

Tanto el campo del cine experimental como el de videoarte comparten la dificultad en su historización y en los consensos; el posicionamiento de las prácticas al margen de sistemas industriales de producción; y la articulación de cierto gesto subversivo o de rebeldía frente a las categorías, lo que pone en tensión constante y contradictoria la definición del propio campo. Algunos de los esfuerzos teóricos que se han embarcado en diferenciar ambos campos y prácticas con sus especificidades, parecen estar a fin de identificarlas y consolidarlas como disciplinas independientes.

De acuerdo a Foucault (2005) toda disciplina puede identificarse como un sistema anónimo a disposición, como ley que habilita el control del acontecimiento y la producción de determinados discursos. Las disciplinas, en tanto producción de fronteras y recorte de un sector de conocimiento, fundamenta su existencia en un determinado “origen”. Es decir que cada disciplina, con el fin de ser llamada tal, produce su propia mitología o historia, sobre la que descansa. (Castro-Gómez, 2007). Por esto, al aproximarse a intentos de identificar cabalmente cuándo se está frente al cine experimental y cuándo frente al videoarte los argumentos se establecen en relación a las diferencias de los orígenes de ambas prácticas: el tipo de soporte; los lugares de difusión; las técnicas y estéticas que el uso de estos soportes permitía.

1.2.3.1 Hacia una Definición Material: El Soporte.

La Ferla (2010) observa que la historia del cine en sus primeros siglos se mantuvo ligada a la tecnología que lo acunó. En sus inicios el Cine Experimental se caracterizó y diferenció del Videoarte por su soporte: el material fílmico, fotosensible. El Videoarte, como ya fue ofrecido, debe su origen al soporte electrónico ante la llegada de las videocámaras en la década de los sesenta, que fueron destinadas para los sistemas de televisión.

El tipo de soporte fue en su momento una forma de distinción precisa entre ambas prácticas, y aún hoy se pueden encontrar cineastas que desde un esencialismo nostálgico (Torres et al, 2015) o en acto de resistencia (Alcoz, 2019) mantienen separadas las prácticas de cine y video desde el material utilizado.

1.2.3.2 Hacia una Definición Espacial: Lugares de Difusión.

Battcock (1978) observa que el video es un soporte amable tanto para quienes provienen de las bellas artes como para quienes provienen de otras disciplinas. Esto, en efecto produce una disolución de los límites del Videoarte, por lo que agrega: el contexto es a fin de cuentas lo que define qué es Videoarte y qué no. Es decir, si la cinta de video se muestra en circuito cerrado en un contexto de galería o museo puede llamarse Videoarte; si en cambio la misma cinta se muestra en circuito abierto, en transmisión por cable en un aparato televisivo podría llamarse Televisión. (Battcock, en Westgeest. 2016).

De acuerdo a Del Portillo García y Caballero Gálvez (2014), las diferencias entre Cine experimental y Videoarte no deben ser rastreadas en sus soportes sino en sus espacios de producción y difusión. De este modo podría ubicarse al Cine Experimental en salas de cine independientes, festivales o “cajas negras”, y al Videoarte en salas de exposición, museos, o “caja blanca”. (Del Portillo García y Caballero Gálvez, 2014, p.100). Sin embargo, en la actualidad esta precisión no es completamente definitoria ya que, al momento de ingresar las nuevas tecnologías y el soporte digital, con el internet como nueva plataforma de difusión, los contextos que separaban ambas prácticas se volvieron difusos. (Del Portillo García y Caballero Gálvez, 2014).

1.2.3.3 Hacia una Definición Retórica: Conceptualizaciones Técnicas y Estéticas.

Tanto el Cine Experimental como el Videoarte han desarrollado diversas técnicas y estéticas por las características de sus soportes, lo que permitía identificar cuándo se trataba de uno y cuándo de otro. Es necesario aclarar que hablar en términos de técnicas-estéticas es pararse sobre arenas movedizas y no significa que dentro de estas formas audiovisuales puedan separarse la técnica, de la estética, o de la narrativa.

Dentro del Cine Experimental se identifican algunas de lo que llamaremos *técnicas* como: Cine-expandido; Cine sin cámara; Cine de apropiación, etc. Y estéticas que dieron lugar al: Cine estructural; Cine-ensayo; Cine-diario, etc.

El Cine expandido, al cual puede vincularse con el Cine estructural y con un cine realizado en formato de instalación (Alcoz, 2019), es una práctica que busca extender la imagen por fuera de los límites del encuadre, realizada muchas veces en vivo, tanto en lo sonoro como en lo visual; con la presencia de los artistas; incorporando en ocasiones elementos escénicos; multiplicando los proyectores que en ocasiones hacen confluír las distintas imágenes elaborando montajes en directo. (Alcoz, 2019). El concepto es tomado del teórico Gene Youngblood, quien, en la década de los setenta, con gran anticipación plantea el término de Cine expandido para referirse a un proceso de expansión a través de la tecnología y el arte, que situaría al ser humano más allá de su mente. (Rosseti Ricapito, 2011).

El Cine sin cámara es una técnica y una práctica que se realiza generando una intervención sobre la película misma, el soporte fílmico. Es decir, esta práctica se saltea la etapa del rodaje (Lerner y Piazza, 2017), interviene la película, insertando elementos externos, rayando, punzando, de forma abstracta o figurativa, estableciendo una narrativa lineal, o no, en algunos casos sin siquiera respetar los límites de los fotogramas. (Lerner y Piazza, 2017). Len Lye fue uno de los primeros artistas en experimentar con esta técnica en los años 30s, asimismo Norman McLaren y Stan Brakhage son considerados importantes referentes de este tipo de cine. Cabe destacar que McLaren también realizaba intervenciones sobre la pista sonora óptica, generando, a través de punzar e intervenir la película, sus propias piezas sonoras (Lerner y Piazza, 2017).

En cuanto al Cine de apropiación, *found footage*, cine reciclaje (Alcoz, 2019), se trata de películas que realizan sus composiciones apropiándose de las imágenes y/o sonidos de otros, reterritorializándolos, resignificándolos al situarlos en un nuevo contexto de enunciación. (Lerner y Piazza, 2017). En Latinoamérica, este cine a su vez puede concebirse como “[...] un gesto anticolonial de apropiación y resignificación: como una forma de crear un «original» mediante la reproducción, lo ilegítimo, lo prestado y lo robado.” (Lerner y Piazza, 2017, p.121).

Por su parte, el Cine estructural, denominado así por el historiador P. Adams Sitney, está relacionado con las corrientes artísticas minimalistas y conceptuales del arte moderno. (Alcoz, 2019). Se caracteriza por elaboraciones que buscan escapar a la representación, identificándose “antiilusionistas”, con fuerte apoyo en la tecnología y grandes inquietudes por observar las propias especificidades del medio cinematográfico.

(Alcoz, 2019, p.17). Es un tipo de aproximación crítica y conceptual al medio cinematográfico que incluye un sinfín de prácticas y abordajes posibles. (Alcoz, 2019).

Las prácticas de cine ensayo y de cine diario se vinculan con un tipo de cine más apoyado en el lenguaje y la palabra. El cine ensayo, de acuerdo a Apratto (2014), se relaciona tanto con el cine experimental como con el cine documental, y se caracteriza por “[...] instalar la reflexión en el centro mismo del mensaje, en su forma.” (Apratto, 2014, p.198). Es decir, posee una “actitud reflexiva” que busca muchas veces poner en cuestión y entredicho los modos de representación y de conocimiento. (Apratto, 2014, p.198). Como referente del cine-ensayo puede ser ubicado el cineasta francés Jean Luc-Godard. (Apratto, 2014). Por otra parte, el cine diario genera un abordaje también reflexivo, pero más personal o autobiográfico. (Alcoz, 2019). Los cineastas Stan Brakage y Jonas Mekas se ubican como referentes de esta forma de expresión, colindante con el cine documental y el cine experimental.

El Videoarte ha generado también sus propias tradiciones en técnicas y estéticas expresivas. Dentro de este medio se identifican algunas prácticas como: Videoperformance; Videoinstalación, Videodanza; Videocarta; Videoensayo; Videopoesía.

Las primeras aproximaciones del video a las manifestaciones del arte contemporáneo fueron a través de instalaciones las cuales “[...] ofrecían al público una nueva experiencia del espacio y las imágenes, combinando a menudo los medios audiovisuales con diferentes soportes.” (Rosseti Ricapito, 2011), de este modo se perdía la idea tradicional de obra de arte como objeto único y se pasaba a la idea de arte como espacio. (Rosseti Ricapito, 2011). Paik y Vostell, pioneros del videoarte sacaban al objeto “televisor” del contexto doméstico para incorporarlo a sus performance e instalaciones artísticas con el objetivo de subvertir el orden cultural, interpelar o ironizar. (Meigh-Andrews, 2014).

En cuanto a las performances, estas manifestaciones se caracterizan por “[...] la utilización del cuerpo del artista como soporte y medio para la creación.” (Cárdena, 2015), realizando acciones en vivo, que, cuando confluyen con el video este es utilizado de forma que excede el mero registro. (García Roldán, 2012). Los artistas que ya venían realizando performances vieron en el video una herramienta permeable a la confluencia con estas expresiones. (Ávila, 2020).

Los inicios del videoarte, por lo tanto, estuvieron marcados por la interdisciplinariedad, por la experimentación, por la búsqueda de confluencias para generar nuevas formas de percepción y de relación con la obra de arte y con las imágenes. (Rosseti Ricapito, 2011). A partir de ahí comienzan a desarrollarse un gran número de confluencias interdisciplinarias que tomaron al video como soporte de creación. La Videodanza por lo tanto buscan hacer confluir el lenguaje de la danza con el audiovisual (Torres et. al., 2015), no como mero registro, sino como búsquedas conceptuales de fusión entre ambas expresiones. (García Roldán, 2012).

En cuanto a las Videocartas, el Videoensayo y las Videopoesías estas se caracterizan por centrar su atención en el lenguaje, en la palabra, en el signo y el símbolo. (García Roldán, 2012). Las Videocartas establecen una fusión entre el género epistolar con el soporte video, resultando muy difícil su diferenciación a los diarios filmados o incluso al Videoensayo. Sin embargo, la Videocarta genera un acento en la subjetividad que enuncia, mientras que en el Videoensayo el énfasis es puesto en la reflexión o en las ideas. (Catalá, 2019). Las Videopoesías establecen, por su parte, una fusión entre las imágenes en movimiento y la palabra poética. (García Roldán, 2012).

Como quizás pueda haber sido observado, el cine experimental y el videoarte comparten abordajes estéticos y técnicos entre sí. Las confluencias y fusiones entre disciplinas, entre técnicas, estéticas y narrativas son diversas y dependen de las inquietudes de sus realizadores. Por lo tanto, se debe precisar que todas las expresiones antes detalladas pueden ser ubicadas tanto en un medio como en el otro, volviéndose imprecisos los intentos de diferenciar estas prácticas como disciplinas cerradas.

1.2.3.4 Problematicación de la Episteme: Prácticas Artísticas Ligadas a lo Lumínico y Cinemático.

Como se ha podido observar la definición de los conceptos de Cine Experimental y Videoarte acarrea grandes dificultades y problemáticas, lo que genera las tensiones propias de ambos campos.

Si nos aproximamos a una definición desde lo que hace a sus soportes, ésta resulta no ser suficiente ya que, como observa Augustowsky (2016) el ingreso de las nuevas tecnologías modificó la experiencia tanto de cine como de video.

Por otra parte, se observa que la definición de estos medios desde lo que hace a los contextos y espacios de difusión se vuelve también problemática al constatar las

múltiples fusiones e hibridaciones que se generan con el avance de las tecnologías, donde el video ingresa a la “caja negra” y el cine ingresa a la “caja blanca”. (Del Portillo García y Caballero Gálvez 2014).

Finalmente se observaron definiciones desde lo que hace a algunas de las prácticas, técnicas y estéticas específicas de ambos medios. Sin embargo, estas definiciones tampoco esclarecen el panorama ya que hoy todas las formas de fusión, diálogo, intertextualidad entre medios, prácticas, estéticas y técnicas se encuentran susceptibles de manipulación por quienes se disponen a crear con ellas.

Para aportar a la definición, Del Portillo García y Caballero Gálvez (2014) plantean identificar las prácticas desde el lugar en que los propios realizadores sitúan a sus trabajos. López Ruiz (2017), por otro lado, observa que cada definición que los realizadores dan a sus prácticas puede ir rotando de acuerdo a los distintos contextos políticos, por lo tanto, esto tampoco parecería ser suficiente para una definición consensuada. Ante la problemática de los nombres de estas prácticas audiovisuales y las cooptaciones de los significados que las instituciones encargadas de narrar el cine han producido, Ángela López Ruiz¹ ofrece salir de las categorizaciones y llamar a éstas: “Prácticas artísticas ligadas a lo cinematográfico”.

Como observa Del Portillo García y Caballero Gálvez (2014), cualquier categorización de los géneros videográficos (y cinematográficos) no proviene de la propia naturaleza de estos medios, sino que es impuesta, ya sea desde “[...] la crítica o la teoría como también desde las directrices del mercado [...]”, volviéndose, estos, “[...] mecanismos que permiten el control de la producción y de su consiguiente puesta en circulación.” (Del Portillo García y Caballero Gálvez 2014, p.107).

A esta problemática se le agregan recientes investigaciones de Guinta (2020) que introduce la noción de “simultaneidad” u “horizonte cultural compartido” para hablar de arte contemporáneo, y refuta la idea que toma como “centro” o modelo de las vanguardias contemporáneas a Europa y posiciona al resto de las experiencias globales como “periferia”, “copias”. (Guinta, 2020). Siguiendo la línea de análisis de Guinta (2020) no sería posible tomar como referencia universal de teorización del arte contemporáneo lo que sucedió en Europa, y en cambio habría que analizar las experiencias artísticas de forma situada, evitando las generalizaciones. (Guinta, 2020).

¹ Comunicación personal con Ángela López Ruiz (Uruguay, 2021).

Tanto las categorías de Cine Experimental como de Videoarte se resisten a los límites, a una narrativa histórica y a una definición concreta y consensuada, siendo estas quizás, y su propia potencia subversiva; el situarse como lo otro, lo abierto, *lo infinito* (Levinás, 2002), las características posibles de sus campos.

1.2.4 Hibridaciones Contemporáneas: Arte, Tecnologías y Lenguajes Computarizados.

El desarrollo de las telecomunicaciones permitió, desde finales del siglo XIX la comunicación a distancia y abrió camino a nuevos paradigmas comunicativos. El cambio no fue solo tecnológico sino también cultural, ya que esto provocó el pasaje de una estructura lógica mecánica, donde la organización se daba de forma segmentada y por pasos a través de la repetición, a un “[...] paradigma de la automatización o cibernética.” (Agra, 2014).

Los medios digitales por su interactividad acentuaron los cambios culturales produciendo fracturas en las lógicas de emisor-receptor, generando un nuevo tipo de subjetividad que se representa en la figura híbrida del *prosumidor* (Scolari, 2008). El prosumidor en tanto usuario de medios interactivos que participa del control de los contenidos termina volviéndose parte del contenido, desplazándose desde el consumo a la producción comunicacional. (Scolari, 2008).

El uso artístico de las nuevas tecnologías de comunicación, como la computadora, la Red telefónica, internet, estuvo presente desde los inicios de estas. (Agra, 2014). El Collage, el Mail Art, el Net.Art, y todas las formas de arte que han surgido con los nuevos medios se traducen como búsquedas y exploraciones “[...]sobre qué cosa puede hacer un aparato una vez que ha escapado al destino escrito en su proyección.” (Agra, 2014, p.220).

La expresión que se utiliza para referirse a producciones artísticas que se apropian de las posibilidades tecnológicas de los medios es, de acuerdo a Machado (2006), *media art*. Todo arte se hace con los medios de su tiempo, por lo que la expresión, *media art*, de acuerdo al autor, no debe ser caracterizada únicamente por su soporte tecnológico sin tomar en cuenta el uso que el arte hace de estas tecnologías, diferenciales al uso de la industria de bienes consumo. (Machado, 2006). Es decir que todo *media art* permite, a la interna de los medios mismo explorar y “[...] producir

alternativas críticas a los modelos actuales de normalización y control de la sociedad.” (Agra, 2014, p.210).

El Net.Art, por su parte da inicios a partir del 1994 con la masificación del internet. Mackern (2008) posiciona al net.art en analogía a performances o intervenciones artísticas realizada en el espacio público, que en el caso del net.art este espacio se trata de Internet. En los inicios del movimiento se procuraba que las intervenciones artísticas fueran efímeras y que desaparecieran en milisegundos. (Mackern, 2008) Esta postura ideológica del Net.Art de realizar acciones efímeras provoca tensiones dentro del movimiento y dentro de la historia del arte cuando se trata de realizar una recuperación o conservación de obras. Conservar o no conservar una forma de arte pensada y destinada a desaparecer, es una de las preguntas que se hace Mackern (2008).

Si todo arte se hace con los medios de su tiempo, no resulta ajeno al arte la creación a través de los nuevos medios. Entonces resta preguntarse por las motivaciones de estos artistas para aproximarse a estas tecnologías, que en el caso del Net.Art, Agra (2014), observa:

El problema de la autoría, de la originalidad de la obra, de los derechos de autor, de la propiedad privada, de la propiedad intelectual; el gesto alerta frente a la retórica de “lo nuevo”, argumento central del mercado informático; el planteo sobre el enmascaramiento de los procesos profundos de las redes y las máquinas y la historización de las “nuevas tecnologías” son algunas de las cuestiones que pueden ser exploradas y problematizadas desde dentro del movimiento.” (pp. 219-220).

De acuerdo a Scolari (2008) el arte se ha ido desplazando a un arte de reapropiación de fenómenos, íconos, obras o productos culturales pre-existentes, es decir un arte de la posproducción. Bourriaud (citado en Scolari, 2008) observa que estos diálogos multimediales, intertextuales que produce el arte de la posproducción ayuda a abolir “[...] la distinción tradicional entre producción y consumo, creación y copia, *readymade* y obra original.” (p.238). Este arte, posibilitado por el cambio cultural de los nuevos medios, se vuelve un arte de la colaboración y de la producción a través de lo que preexiste en el territorio cultural. El artista, en este entorno, se caracteriza como *prosumidor*. (Scolari, 2008).

1.3 Aproximaciones Conceptuales: Educación Audiovisual y Experiencia

Educativa

La educación audiovisual, como su nombre lo refiere, es un campo de intersecciones en continua formación: una suerte de *heterotopía*, al decir de Foucault (1968), un encuentro de dominios fragmentarios y grumosos. La Educación y el Arte, en tanto forman parte de las ciencias humanas se entrecruzan y disuelven sus objetos entre sí, componiendo la complejidad del abordaje al campo de la educación audiovisual.

Mientras que en el capítulo anterior se pretendió una aproximación a los campos específicos en los que se enmarca esta tesis dentro de lo audiovisual, en este capítulo se hará una aproximación al campo de la educación audiovisual inserta, en este caso en particular, dentro de la educación artística. Se procurará al mismo tiempo ofrecer una aproximación a una de sus principales aplicaciones: el arribo al aprendizaje mediante la experiencia y la vivencia.

1.3.1 Perspectivas de Educación Audiovisual desde Augustowsky.

De acuerdo a lo ofrecido por Augustowsky (2017), en la educación audiovisual pueden distinguirse sustancialmente tres enfoques educativos los cuales, advierte la autora, no son categorías estancas ni suprimen la posibilidad de contaminación entre sí. Augustowsky (2017) identifica, por lo tanto, una perspectiva centrada en “El cine como arte, encuentros con la alteridad y la experiencia creadora” (p.63), otra centrada en “El cine como lenguaje y la alfabetización en medios audiovisuales” (p.72) y una tercera centrada en “La creación audiovisual para la democratización de saberes, la inclusión social y la ampliación de derechos” (p.78).

1.3.1.1 Cine como Arte.

Desde su origen el campo del cine oscila entre concebirse como industria del espectáculo o concebirse como arte. El debate se acentuó tras la evolución tecnológica que permitió pasar de un cine silente a un cine sonoro. En ese contexto, en defensa del cine como arte, Arnheim (1986 [1932]) se esfuerza en retomar su carácter expresivo desarrollando su tesis: el cine es Arte y su función es buscar sus formas propias de expresión y no la representación o imitación de la realidad.

Para la perspectiva del Cine como Arte en Educación, Augustowsky (2017) toma a Alain Bergala como referente. En lo relativo a la educación en los años 70s

Bergala propone vincular el cine al arte, lo que lleva a esta educación a aproximarse a una experiencia creadora y a un encuentro con la alteridad. (Augustowsky, 2017).

Para que el encuentro con el cine en tanto arte pueda darse dentro de un espacio curricular debe darse lugar a la creación, a una “[...] pedagogía de la creación.” (Augustowsky, 2017, p.69). Se potencia, por lo tanto, la experimentación y el ejercicio de ver cine como “análisis de creación” (Augustowsky, 2017, p.70), restando los esfuerzos de generar análisis centrados en la idea del cine como lenguaje. El cine como arte se aproxima al acto de creación, lo que significa “[...] hablar de la vida que quema, no de los planos del cine; dejar de lado la gramática de las imágenes, que nunca ha existido, y desistir de los grandes temas que asfixian al cine”. (Augustowsky 2017, p.68).

Esta pedagogía de la creación, en tanto da lugar a un proceso creativo, tiene como centralidad la elección, la disposición, y el pasaje al acto (Augustowsky, 2017). Asimismo, de acuerdo a Fresquet (2014) cuando la educación se deja atravesar por el cine como arte el proceso de aprendizaje se vuelve inspirador, despierta la curiosidad, las sensaciones y emociones. El tipo de experiencia que el cine habilita en el espacio educativo, desde esta perspectiva, supera la forma tradicional de ver, asociado al lenguaje cinematográfico, y se vincula a una experiencia sensible, artística (Fresquet, 2014).

Al mismo tiempo el cine, desde esta perspectiva artística debido a la especificidad de los campos que articula continuará, y se identifica sano que así sea, resistiéndose a un “encerramiento disciplinar”, a reducir su cualidad de imprevisible, de desorden y de ruptura; resistiéndose, por lo tanto, a la gramática escolar. (Augustowsky, 2017). La dificultad en la integración del arte en contextos educativo se produce debido a que, en palabras de Pastorino y Picart (2018) “[...] el arte, por su condición de *ser inesperado* nos inquieta, nos angustia, y nos sitúa como *lo otro* de la producción artística.” (Pastorino y Picart, 2018, p.288). Esto compone la problemática, vastamente discutida y no del todo zanjada, de cómo ingresar el arte dentro de un espacio curricular. Problemática que, de acuerdo a Pastorino y Picart (2018) no necesariamente implica una dificultad en tanto no se pretenda generar un encuentro con el arte con el objetivo de “[...] *entender bien y pronto* lo que tiene para decirnos.” (p. 290). En contrapartida a esta disposición, “Ir al encuentro estético con el arte, nos lleva a una comprensión del arte -que además nos comprende- que incluye necesariamente una hermenéutica de sí.”

(Pastorino y Picart, 2018, p. 290). Es decir que la comprensión se centra más en el sí mismo del sujeto en relación al encuentro y a su experiencia, que a la comprensión del objeto.

1.3.1.2 Cine como Lenguaje y Alfabetización.

Por otro lado, la perspectiva del Cine como Lenguaje y Alfabetización, de acuerdo a Augustowsky (2017) centra sus propuestas educativas en la educación en medios con el horizonte de aportar a la alfabetización y decodificación de los mensajes que componen los medios audiovisuales. Esta es una perspectiva de orientación analítica que busca educar en relación a interrogar, interpelar e interpretar la forma en que los medios de comunicación generan sentido, siendo el análisis orientado hacia el lenguaje el enfoque más difundido dentro de esta perspectiva. (Augustowsky, 2017). Sin embargo Augustowsky (2017) observa tres distintas formas de abordaje pedagógico dentro de esta perspectiva: el enfoque normativo, orientado en brindar herramientas en contra de la manipulación mediática; el enfoque sociológico orientado en reflexionar acerca de los gustos y consumos mediáticos de niños y jóvenes; el enfoque semiológico orientado hacia el análisis del lenguaje de los medios, en tanto textos, con el fin de decodificar sus representaciones; el enfoque crítico orientado en analizar las representaciones sociales que reproducen o producen los medios en un contexto histórico y político determinado. (Augustowsky, 2017, pp. 73-74).

Esta perspectiva pretende generar un conocimiento analítico de los códigos, textos y contextos que producen los medios audiovisuales y la construcción de un conocimiento *de sí* con los estudiantes en tanto reconocerse como subjetivados por determinados discursos audiovisuales. De este modo se identifica una importante diferencia en relación a la perspectiva anterior, mientras que esta perspectiva busca brindar herramientas para la defensa ideológica y el conocimiento de las formas de producción de sentido de los medios de comunicación, la perspectiva del cine como arte se centra en aproximarse de forma sensible al cine “[...] como arte plástica, como arte de los sonidos, en el que las texturas, las material, las luces, los ritmos y las armonías cuentan tanto o más que los parámetros del lenguaje.” (Augustowsky, 2017, p.75).

1.3.1.3 Creación Audiovisual para la Democratización e Inclusión Social.

Por último, la perspectiva de Creación Audiovisual para la Democratización de Saberes e Inclusión Social defiende la creación audiovisual en términos de Derechos Humanos en libertad de expresión y en acceso a la educación. (Augustowsky, 2017).

Las propuestas educativas desde esta perspectiva pretenden habilitar espacios para la cultura, el conocimiento y la socialización para lugares, contextos y personas marginalizadas. De este modo el foco se encuentra no en un abordaje analítico ni en un acercamiento al cine como objeto u arte sino como una herramienta para la democratización e inclusión social:

Se trata de crear espacios diversos según el principio de lucha contra las desigualdades sociales para deshacer las condiciones que obstaculizan el acceso de todos los ciudadanos a la adquisición de los instrumentos de pensamiento y de saberes diseñados y contruidos a lo largo de las generaciones, como legado para todos. (Augustowsky, 2017, p.80).

De este modo el arte se vuelve una herramienta y no un fin, una forma de “[...] recuperar la humanidad del ser humano.” (Augustowsky, 2017, p.81).

Es en esta perspectiva (sustancialmente pero no exclusivamente) donde pueden ubicarse abordajes educativos a través de talleres para un cine social y político, como la experiencia de Cyrulnik, (2017) abordada en el apartado de antecedentes, y también experiencias de cine comunitario con enfoques de pedagogía decolonial como el caso de Grosman-Smith, (2021).

1.3.2 Modelos y Dificultades Tradicionales de la Educación Artística

Aguirre (2006), identifica tres modelos tradicionales en lo relativo a la educación artística: el modelo *logocentrista*, centrado en el objeto artístico y su instrucción; el modelo *expresionista*, centrado en el sujeto creador y su libertad de expresión; el modelo *filolinguista*, centrado en el objeto artístico en tanto lenguaje para su decodificación. (Aguirre, 2006, p.1). Estos tres modelos, de vasta tradición histórica pueden ser rastreados hasta hoy en distintos programas educativos relacionados al arte. Esto no significa que puedan ser hallados de forma pura y sin contaminaciones entre sí. Del mismo modo estos modelos parecen tener su correlación en la educación audiovisual, encontrándose abordajes *filolingüistas*, como puede observarse en el programa de Comunicación, Lenguajes y Medios Audiovisuales de educación secundaria de Uruguay; abordajes *expresionistas*, como puede observarse en la aproximación del Taller de Arte Audiovisual en convenio con Plan Ceibal (si bien en este caso también se hace énfasis en la alfabetización); y el modelo *logocentrista* el cual pareciera atravesar (no de forma pura ni única) las escuelas vinculadas a la

profesionalización del cine en Uruguay: ECU; DODECÁ; UCF, entre otras, integrando a su vez los tres abordajes.

En esta línea, Aguirre y Giráldez (2021) introducen al mismo tiempo otros modelos formativos que se desprenden de los anteriores, como es el caso del modelo de triangulación de Ana Mae Barbosa que posibilita las tres acciones: la creación, la lectura de la obra de arte, y su contextualización, situando la enseñanza artística como expresión y cultura simultáneamente. (citada en Aguirre y Giráldez, 2021, p.78).

Por otro lado, Aguirre y Giráldez (2021) reparan en las dificultades y los retos que acarrea históricamente la educación artística en espacios curriculares. Estos retos pueden ser zanjados en propuestas educativas especializadas, pero continúan sin solucionarse adecuadamente en el caso de la educación básica. Las dificultades observadas por Aguirre y Giráldez (2021) son: la ambigüedad de objetivos en las propuestas (p.84); la falta de sistematización de contenidos (p.85); la no diferenciación de enseñanza en arte o educación artística (p.85.); las dificultades en la evaluación (p.86.). En tanto las experiencias educativas relevadas en esta tesis se identifican en mayor medida con perspectivas artísticas, las dificultades observadas se trasladan también al campo de la educación audiovisual.

En lo relativo a la ambigüedad de objetivos Aguirre y Giráldez (2021) observan que en el ámbito escolar los propósitos de la educación artística no suelen encontrarse del todo especificados, por lo que no llega a generarse un equilibrio entre la propuesta curricular y los objetivos. Especialmente se observan ambigüedades que no logran explicitar si los propósitos educativos se dirigen a la formación de artistas o a la formación general de personas. (Aguirre y Giráldez, 2021, pp. 84-85).

Al respecto de la falta de sistematización y jerarquización de contenidos Aguirre y Giráldez (2021) ubican esta dificultad relacionada a la falta de historicidad que acarrea las artes por su naturaleza cambiante, lo que genera que no haya una tradición que logre ser identificada y objetivada cabalmente para su transmisión en un espacio curricular. (Aguirre y Giráldez, 2021, p. 85).

La no diferenciación entre enseñanza en arte y educación artística acarrea dificultades en niveles metodológicos y de contenidos dentro de los espacios de educación básica. En este punto Aguirre y Giráldez (2021) diferencian la educación especializada, la cual ha logrado sistematizar y consensuar contenidos y actividades

para la enseñanza de las artes, mientras que la educación básica aún no ha encontrado este consenso. Por lo tanto, la metodología puede variar radicalmente según el propósito formativo que le sirva de base. Al mismo tiempo la educación artística, por su vinculación a las artes, tiene dificultades en resolver si actualizar continuamente sus contenidos a las constantes transformaciones de recursos técnicos, estilísticos y formales, o mantenerse al margen de esos saberes. (Aguirre y Giráldez, 2021).

Por último, la dificultad en la evaluación de acuerdo a Aguirre y Giráldez (2021) proviene de la conciencia cultural que posiciona al arte como una tarea subjetiva, que involucra la creatividad, carente de tradición disciplinar. Esto provoca una suerte de parálisis frente a la medición lo que ha generado que la enseñanza artística carezca casi completamente de tradición evaluadora.

1.3.2.1 Aportes para una Posible Evaluación en Educación Artística.

De qué forma evaluar un proceso creativo vinculado a las artes es una de las grandes interrogantes de la educación artística. Frente a esto Augustowsky (2012) propone que la tarea de la evaluación sea mirada en su contexto: “en relación a la tarea del profesor, con la enseñanza y el aprendizaje”. (Augustowsky, 2012, p.168). Es decir, la evaluación se encuentra en relación al hacer diario y cotidiano en el aula, lo que indica que no existe una única forma de evaluar, pero que esta debe estar orientada a facilitar el aprendizaje. Augustowsky (2012) reconoce que, si bien se sabe beneficioso que los estudiantes generen una valoración propia de su trabajo a los efectos de comprender el proceso de aprendizaje de estos, se hace necesario contar con un marco de referencia, pautas y criterios que posibiliten que la valoración personal sea una forma de evaluación. Para esto ofrece pensar en la herramienta del “portafolios”, como una opción que permite una visualización y puesta en discusión por parte del estudiantado de su propio proceso de aprendizaje.

1.3.3 Experiencia educativa: Vivencia y Encuentro con la Alteridad.

Los procesos de aprendizaje implican, entre otros aspectos, al pensamiento. El proceso de pensamiento, como indican Contreras y Pérez de Lara (2010) no puede darse en el vacío, sino que es a través de la experiencia que este se pone en marcha. Es decir que de no ubicarse un sujeto en relación a determinada vivencia que dé como resultado una experiencia el sujeto no tendría necesidad de pensar o repensarse. Por lo tanto, de no ser suficiente el saber anterior del estudiante para hacerle frente a la experiencia, éste

es forzado por su propia vivencia a repensarse y a integrar la novedad en su propia experiencia. (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

El situarse en la educación como experiencia implica retornar a una posición subjetiva en relación a acontecimientos que tienen lugar en un tiempo y espacio determinado. Esta relación supone al proceso de aprendizaje como una constante experimentación y como una forma de dar lugar a lo que mueve y con-mueve a un sujeto en particular. Desde esta perspectiva emoción y razón no son dissociables. (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

El retornar a una posición subjetiva y a una educación como experiencia es también tarea de la perspectiva del Cine como Arte ofrecida por Augustowsky (2017), perspectiva dentro de la cual se insertan la mayoría de las experiencias educativas relevadas.

La experiencia educativa no es atribuible, desde la perspectiva de Contreras y Pérez de Lara (2010), al sentido experimentalista que propone Dewey (2010), (ampliamente referenciado en la educación artística de metodología activa), para quien se trata de actuar y padecer, extrayéndole de esta forma sentido y contenido al mundo acerca de cómo es. Para Contreras y Pérez de Lara (2010) la experiencia educativa posee un doble sentido activo y pasivo, un dejarse atravesar por la experiencia en lo que la propia acción emprende. Por esto toda experiencia se encuentra en relación con una alteridad donde no se trata de hacer que el otro se convierta en una experiencia sino en hacer de una relación una experiencia: es decir, una “experiencia de la relación” que habilite a que “[...] el otro se manifieste, se exprese, te toque.” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.30).

1.3.3.1 El «deseo de» como Forma de Permanecer en el Saber.

Si bien el hecho de que todo proceso de aprendizaje se produce a través de una experiencia puede juzgarse como una obviedad, la complejidad se hace presente, ya que en su aplicación se actualiza un desafío dentro del contexto educativo. En palabras de Charlot (2008) el ser humano es 100% social y 100% individual y la educación es al mismo tiempo un proceso de hominización, de singularización y socialización, centrado en la apropiación del estudiantado del patrimonio humano: la educación por lo tanto es cultura. (Charlot, 2008). Para aproximarse a la apropiación de este patrimonio humano por parte del estudiantado una forma directa es la vía magistral; otra exige una actitud

activa en el estudiantado en su propia construcción del aprendizaje. El rol docente en cada caso es distinto, y el rol del estudiante también. Como observa Charlot (2008), debe primar el deseo del estudiante para que éste se aproxime a la experiencia, pero el deseo de aprender no significa necesariamente que se produzca un movimiento hacia el saber, por lo tanto, el aprendizaje nunca es lineal ni evidente, ni todas las vías van a ser adecuadas para todos los estudiantes.

En el caso de la vía constructivista del aprendizaje, aquella que incita la construcción del aprendizaje y descarta la idea de un saber objetivado, exige mayor esfuerzo por parte de los estudiantes ya que esta pretende su implicación activa en una vivencia. Es decir, aspira a que el estudiante ingrese en una “relación con el saber”. (Charlot, 2008, p.46). Esta relación con el saber se vuelve un constante proceso de creación e interpretación sobre un *sí mismo* y sobre lo real, a fin de darle un sentido propio (Charlot, 2008, p13). Desde este lugar se entiende: “El saber como proceso creador no es transmisible [...]” (Charlot, 2008, p.14). En este punto se comprende también la importancia que la vía constructivista le da a motivación del estudiante, ya que el aprendizaje depende en última instancia de sí mismo. El problema para Charlot (2008) no se centra en la motivación, sino en cómo hacer para que el estudiante se *movilice*, ya que mientras que la motivación implica un movimiento externo, la movilización es un movimiento interno, vinculado con el deseo. (Charlot, 2008, p. 18). El «deseo de» se vuelve central para la movilización, pero el deseo de aprender no en todos los casos se vincula a la voluntad de aprender, por lo tanto, el problema que identifica Charlot (2008) se encuentra en cómo pasar del deseo a la voluntad y al acto. Para esto, en primer lugar, ese saber debe tener sentido para el sujeto.

1.3.3.1.1 Aproximaciones al «aprendizaje profundo» de Fullan et al., (2008).

Tras concebir que las instituciones educativas ya no logran darle sentido a la educación, por lo que la deserción se ha normalizado, y que el contexto socio-histórico actual es sumamente complejo, Fullan et al. (2018) proponen un cambio en el sistema educativo para que este le dé lugar al “aprendizaje profundo”. (Fullan et al., 2018, p.27). De acuerdo al autor el ser humano busca constantemente atribuirle significado a su vida y a su identidad a través de la creatividad y la conexión con el mundo. Por lo tanto, el autor propone repensar qué es importante aprender hoy en día, cómo fomentar ese aprendizaje, cómo medir el éxito para luego crear entornos que logren provocar, estimular y desafiar a los estudiantes. (Fullan et al., 2018).

En confirmación a la tradición filosófica occidental, la concepción del aprendizaje profundo de Fullan et al., (2018) se basa en la idea de que cada individuo se encuentra sustancialmente oculto para sí mismo, identificando desde una perspectiva esencialista un ser natural de las cosas. Fullan et al., (2018) comprenden la tarea de la educación como una forma de develar ese misterio que es el sujeto para sí mismo, sacarlo a la luz, y ayudar a superar los obstáculos personales. (Fullan et al., 2018, p.34). Al mismo tiempo señala: “One of our favorite change concepts is freedom from versus freedom to”. (Fullan et al., 2018, p.26).

El aprendizaje profundo de acuerdo a Fullan et al. (2018) comprende el desarrollo de seis competencias: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico. Estas a su vez contienen a la compasión, la empatía, el aprendizaje socioemocional, espíritu empresarial, con el objetivo de lograr un buen funcionamiento en el contexto complejo actual. (Fullan et al., 2018, p.44). Para que estas categorías no aparezcan como ambiguas o vacías de significado Fullan et al., (2018) desarrollan las “progresiones de aprendizaje”, que son herramientas para estudiantes y profesores que facilitan puntos de partida para poder diseñar las propuestas, acompañar y medir luego los resultados a través de determinadas pautas.

El concepto de aprendizaje profundo, así como las progresiones de aprendizaje, las rubricas y diseño de actividades pueden ser encontradas también dentro de la plataforma de la Red Global de Aprendizajes de ANEP y Plan Ceibal que toman los aportes de Fullan et al., (2018) para construir una propuesta educativa innovadora, orientada a dar lugar a nuevas pedagogías en Uruguay.

1.3.4 Problematizaciones de los Conceptos de «autonomía» y «libertad» en la Educación Artística

La educación relacionada a lo artístico en su tendencia expresionista y a partir de los métodos de enseñanza activa de las Escuelas Nuevas del sXX, así como de la perspectiva de Dewey (2010) entre otros, suponen determinadas posturas frente a los conceptos de autonomía y la libertad. Ambos conceptos han sido tomados tanto en pedagogías liberales como en pedagogías libertarias (Gadotti, 2003) por lo que las acepciones de estos términos se reconocen sumamente variables y útiles a diversos fines.

Ambos conceptos se reconocen profundamente vinculados y sustentan las bases de la concepción de sujeto moderno occidental: un sujeto racional y libre que conquistó la autodeterminación y tiene autonomía de sus acciones. (Gallo, 2015). A su vez, la defensa en la introducción de las artes en la educación suele estar dada por la concepción de que la educación artística es una herramienta integral para la formación de ciudadanos libres (Aguirre y Giráldez, 2021). Dentro de las experiencias educativas relevadas en esta tesis la autonomía y la libertad de acción es también un objetivo e incluso una metodología referenciada. El concepto de educación para la libertad también atraviesa a otras pedagogías no específicamente artísticas, como es el caso de la antes revisitada pedagogía innovadora de Fullan et al., (2018).

Como consecuencia a la búsqueda de esta libertad, las tendencias escolanovistas desde Dewey y Rosseau han dado paso a pedagogías anti-autoritarias asumiendo que la libertad es una característica natural del ser humano y por lo tanto todo intento de dirección es autoritarismo y coarta esa libertad. (Gallo, 2010). Sin embargo, la renuncia a la directibilidad educativa significa, desde la perspectiva de Gallo (2010) y Gadotti (2003) legitimar el orden vigente y dejarle a la sociedad el desarrollo social y colectivo de los individuos. Desde esta perspectiva educar para la libertad no es sinónimo de no intervención por parte del docente, problemática que tradicionalmente implica a la enseñanza de las artes. Al contrario de esta postura anti-autoritaria: “El papel del educador es intervenir, tomar posición, mostrar un camino y no omitirse. La omisión es también una forma de intervención.” (Gadotti, 2003, p.153).

Por otro lado, Mélich y Barcena (1999) observan que centrar los propósitos educativos en la idea de autonomía conlleva a su vez otra serie de problemáticas que se centran en la concepción de ley universal que atraviesa a todos los sujetos. Es decir, desde la idea kantiana el sujeto de la autodeterminación obra en base a principios universales, lo que ubica *al otro* como un sujeto también autónomo y dotado de razón: un “*alter ego*” (Mélich y Barcena, 1999, p.472). En contrapartida a esta reducción del otro a una ley universal en pos del principio de autonomía, Mélich y Barcena (1999) proponen, a través del pensamiento leviniano devolver la mirada a la heteronomía. La heteronomía no niega la autonomía, sino que la integra, posicionando a esta última en un segundo nivel. Luego de Auschwitz y los horrores de la guerra, de acuerdo Mélich y Barcena (1999) la heteronomía en tanto responsabilidad debería centrarse como ley primera que viene a dar respuesta a la demanda del otro: “La heteronomía, pues, no

atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible”. (Mélích y Barcena, 1999, p.473).

2. Marco Metodológico

La metodología utilizada en este estudio se insertó dentro de las tradiciones cualitativas de investigación. Estas se consideraron las más apropiadas para el abordaje de estas experiencias educativas debido a que los supuestos epistemológicos de las investigaciones cualitativas parten de una concepción subjetiva e intersubjetiva de la realidad dentro de la que, se reconoce, el propio investigador en tanto actor social se encuentra inmerso. (Sautu et al., 2005). Este aspecto observado por Sautu et al. (2005) fue relevante para el abordaje metodológico cualitativo de este estudio debido a que, como también observara el abordaje cualitativo insiste en situar también la propia práctica de la investigación y al rol de quien investiga, así como la forma en que se construye el conocimiento como centro de la reflexión.

En la investigación cualitativa no se trata, por lo tanto, de *explicación*, sino de *comprensión* (Adriani, et al., 2008), donde los investigadores se aproximan a las personas con la intención de comprenderlas dentro de sus propios marcos de referencia y contextos. (Taylor y Bogdan, 1987). Por este motivo esta perspectiva resultó relevante para un estudio de experiencias educativas desde las percepciones docentes.

Dentro del análisis metodológico de corte cualitativo se propuso la articulación de dos perspectivas para el abordaje analítico de la información empírica: la hermenéutica interpretativa y el análisis de contenido. Es posible identificar con la metodología propuesta que el eje de análisis de esta tesis fue el sentido explícito e implícito en el lenguaje de estos docentes-artistas.

2.1 La Hermenéutica como Diálogo e Interioridad

El giro de la fenomenología presentado por Heidegger (1927) desde la filosofía, propuso, para superar la lógica positivista de su momento, una fenomenología hermenéutica, la cual es, en su aspecto fundamental una pregunta ontológica. Mientras que la fenomenología es una pregunta por el sentido visible y manifiesto, la hermenéutica es una pregunta por el sentido encubierto (León, 2008).

Para Gadamer (1975) la hermenéutica es conversación y diálogo, cuyo objetivo es alcanzar un acuerdo entre las partes. El objetivo de esta metodología es atender al otro, permitirle desplegar sus puntos de vista, mientras el investigador intenta ponerse en su lugar pretendiendo la comprensión de lo que el otro dice.

En este sentido es el diálogo y la interpretación la centralidad en la conversación hermenéutica de Gadamer (1975), situación análoga a la realización de entrevistas donde se produce un encuentro entre quien interpreta, y otro en un determinado contexto. En este encuentro ambos buscan un acuerdo en el sentido, con el lenguaje como horizonte común. (Gadamer, 1975). Tanto en el momento del encuentro con el otro entrevistado, como en el encuentro posterior con su discurso transcrito, este se vuelve *otro interpretado*. Este *otro* refiere a su propia experiencia como sujeto y subjetividad, y en sus modos discursivos despliega su modo de ser en el mundo.

En cuanto al intérprete, se comprende que las ideas de este son previas al sentido del texto, y por lo tanto todo acto de comprensión es por sí misma una interpretación desarrollada por y a través del lenguaje. (Gadamer, 1975).

Uno de los abordajes centrales a los textos, al hablar de método hermenéutico, es el proceder dialéctico para la comprensión, conocido como *círculo hermenéutico* (Martínez, 2002), con el cual se trató de amplificar el significado del texto a través de un continuo movimiento de las partes al todo y viceversa.

2.2 El Análisis de Contenido

El análisis de contenido es un procedimiento de recolección de datos a través de la interpretación de textos que pueden encontrarse tanto en documentos escritos como filmados, grabados, pintados, etc. (Abela, 2002). Este se identifica por seguir procedimientos propios del método científico que garanticen que los resultados obtenidos son sistemáticos, objetivos, replicables y válidos.

Dentro de la metodología de Análisis de Contenido se seleccionó el análisis de contenido cualitativo, el cual mantiene grados de proximidad a la hermenéutica ya que esta metodología entiende que los datos han de ser finalmente interpretados (Abela, 2002). Sin embargo, el Análisis de Contenido cualitativo posee procedimientos

cientificistas para garantizar que todo el procedimiento de análisis sea susceptible de verificación por pares.

En la metodología de análisis de contenido aplicada se toma como fundamental el contexto. La observación, la producción de datos, la interpretación y el análisis; los datos expresos y los latentes son puestos en relación a un determinado marco de referencia: a un contexto de enunciación. Es decir, si bien el procedimiento del análisis de contenido de las producciones audiovisuales de estudiantes se realizó siguiendo procedimientos científicos, ha de aclararse que la replicación de los datos se encuentra en modo de dependencia ligada al contexto de recolección de los mismos.

En los ejercicios audiovisuales se aplicó el modelo de desarrollo de categorías deductivas (Abela, 2002) ya que las categorías de análisis se construyeron a partir de la teoría revisada previamente. Desde la categoría de *campo* de Bourdieu (2002) se consideró que el muestreo final de piezas audiovisuales respondiera a criterios de selección de los docentes-artistas o docentes-cinemáticos para que esta selección diera cuenta de la legitimación y del tipo de agencia que estos entrevistados ejercían en el campo, para de esta forma relevar sus características.

Si bien las categorías se desarrollaron de forma deductiva esta se contrastó con los datos empíricos para controlar que las categorías respondieran a los contenidos analizados. La codificación de las piezas audiovisuales se realizó en relación a categorías como el contexto de la premisa; aspectos técnicos de las piezas; aspectos estéticos de las piezas; aspectos conceptuales de las piezas; evaluación docente.

2.2.1 Limitaciones de la Propuesta Metodológica.

Si bien la conversación hermenéutica de Gadamer (1975) y el Análisis de Contenido pareció ser el abordaje más propicio de las entrevistas realizadas y de los documentos analizados en este estudio, al mismo tiempo se reconoce que los postulados de estas metodologías son problemáticos por sí mismos para el deconstruccionismo y las perspectivas decoloniales. Los postulados filosóficos de la hermenéutica de Gadamer (1975) parecen inferir que el sentido se relaciona con una unidad, polisémica, pero unidad al fin. El Análisis de Contenido, por su parte pretende alcanzar, a través de un riguroso proceso de codificación e inferencias, un significado último del dato abordado. Ambos parten del supuesto de un sentido último y del lenguaje como

horizonte común, como universalidad. Este horizonte común que es el lenguaje, el supuesto de una universalidad, podría significar en última instancia una reducción de la alteridad, de la diferencia del otro. (Gama, 2019). Para Gadamer (1975) la posibilidad del otro parece encontrarse dentro del lenguaje, por otro lado, para el deconstruccionismo de Derrida el otro nunca termina de estar ni completamente adentro ni completamente afuera del diálogo y el lenguaje (Gama, 2019).

La universalidad como pretensión de verdad y objetividad, como proyecto de la modernidad, se presenta problemática para las perspectivas decoloniales. (Alvarado et al., 2019). Al mismo tiempo, la universalidad es también problematizada por las propias prácticas artísticas cinemáticas abordadas en este estudio. Es por esto que esta problematización de la universalidad fue tomada para el abordaje metodológico, no como metodología en sí, sino como *ética de la hermenéutica* (Gama, 2019) y del Análisis de Contenido, como acto de honestidad intelectual, lo que llevó a este estudio a reconocer o sospechar siempre los límites de la metodología empleada y la presunción de horizonte universal o último del proceder hermenéutico y del análisis de contenido.

2.3 Fases de la Aplicación Metodológica

El proceso de investigación se realizó en cuatro fases:

- a) Fase de diseño de investigación e identificación del territorio
- b) Fase de trabajo de campo a través del diálogo hermenéutico
- c) Fase de abordaje de análisis hermenéutico-interpretativo desde las representaciones docentes
- d) Fase de abordaje de análisis hermenéutico-interpretativo desde las categorías conceptuales identificadas en el análisis de contenido por la investigadora

La fase “a)” se realizó a lo largo del año 2020 y consistió en la adecuación de los intereses personales a la discursividad académica y la consecuente conformación de los objetivos y justificación en un proyecto de investigación que incluyera la percepción docente, y las observaciones participantes para generar un primer acercamiento y una triangulación entre docentes-estudiantes-investigadora. Debido a la situación sanitaria,

sin embargo, el abordaje metodológico sufrió modificaciones en la etapa del trabajo de campo.

La fase “b)” se realizó desde finales del año 2020 y durante los primeros 8 meses del año 2021. Esta fase consistió en un primer contacto con las instituciones educativas, docentes y artistas que ejercieran actividades formativas relacionadas al cine experimental, videoarte y artes mediales. El trabajo de campo fue realizado en un contexto de restricciones sociales debido a los efectos de la situación sanitaria provocada por la Covid-19. Esta situación sanitaria provocó una adecuación de las estrategias metodológicas que primeramente incluían la observación participante. Sin embargo, frente a un contexto de clases online y restricciones de movilidad se optó por no realizar la observación participante e incluir en cambio análisis audiovisuales de ejercicios de estudiantes. La situación sanitaria también provocó que solo una de las ocho entrevistas pudiera ser realizada de forma presencial. Las entrevistas restantes se realizaron y grabaron a través de videollamadas. En estas entrevistas se trabajó desde el diálogo hermenéutico poniendo como centro el despliegue de sentido e interpretación que estos docentes-artistas y docentes-cinemático proporcionaban a sus prácticas.

La fase “c)” fue realizada desde agosto del 2021 hasta junio de 2022. Esta fase consistió en la transcripción de las entrevistas, y la codificación de las mismas. Para la codificación de las entrevistas se identificaron seis ejes de análisis: conceptualización de la actividad docente; definición de la propia actividad artística en la que se enmarca la propuesta educativa; dinámicas de clase; análisis de obras audiovisuales de estudiantes; conceptualización docente de beneficios y dificultades de incluir la actividad artística en la que se enmarca la propuesta, en la educación; propuesta del docente para integrar las actividades artísticas en la que se enmarca la propuesta, en la educación. A cada eje se le asignó un código de color que luego se utilizó para identificar cada eje en cada entrevista. Una vez que los ejes fueron identificados en todas las entrevistas se realizaron análisis por ejes insertando comentarios en planillas individuales. A partir de estas categorías se pasó luego a analizar a través del marco teórico seleccionado, y a partir de la interpretación hermenéutica, lo que permitió observar fundamentalmente las características del campo en relación a las tensiones institucionales, las concepciones de los docentes entrevistados sobre las prácticas artísticas y sobre su práctica educativa.

La fase “d” fue realizada desde junio hasta agosto del año 2022. Esta fase consistió en la adecuación de los materiales audiovisuales, su codificación y posterior análisis. En el proceso de las entrevistas se solicitó a los docentes que mostraran algún trabajo de estudiantes que sea relevante para ellos. A partir de esa selección se visionó en conjunto en la entrevista misma y luego se preguntó por el contexto de la premisa, los aspectos técnicos relevantes de la pieza, los aspectos estéticos, los aspectos conceptuales y la evaluación que ellos hacían sobre estas piezas. Fue a partir de estas categorías y de lo que los docentes expresaron sobre ellas que se realizó el análisis de las mismas desde el análisis de contenido. Para realizar el análisis audiovisual por lo tanto se codificaron los aspectos vinculados a contexto; técnicas; estéticas; conceptuales; evaluación docente y se contrastó estas categorías con lo expresado por los docentes y los analizado por la investigadora. Para facilitar el proceso se realizó una planilla que desplegara y reuniera las categorías identificadas.

2.4 Técnicas de Recolección de la Información

La técnica de recolección de información fue la entrevista semi-estructurada, dentro de la cual se abordaban categorías conceptuales previamente definidas, así como análisis audiovisuales.

Otra técnica utilizada para recolectar la información fueron los informantes claves, a quienes se recurrió, consultó y entrevistó durante el proceso de investigación. Los informantes claves fueron la artista visual, curadora e investigadora Ángela López Ruiz; el desarrollador de proyectos digitales e híbridos basados en la red y net.artista Brian Mackern; la artista visual, performer, cineasta y escritora Teresa Puppo; el docente de videoarte y cine experimental, videasta, documentalista y artista Guillermo Amato.

2.5 Criterios de Selección de la Muestra

Debido a la situación del campo y las características institucionales de las prácticas artísticas cinemáticas abordadas se considera que la muestra corresponde a casi la totalidad de experiencias educativas relacionadas al cine experimental, videoarte y artes mediales en la actualidad en el territorio uruguayo. Se considera sin embargo que es posible que se estén llevando adelante otras propuestas educativas vinculadas a estos saberes fundamentalmente en el vasto territorio de educación no formal. Los tiempos de

investigación, sin embargo, no lograron hacer emerger otras posibles propuestas educativas que se estuvieran llevando a cabo en la educación no formal.

2.5.1 Criterios de Selección de Ejercicios Audiovisuales.

En el momento de realizar las entrevistas en el marco de la presente tesis se pedía a los docentes que compartieran algún ejercicio audiovisual realizado por estudiantes en el marco de su curso para conversar sobre él en torno a tres ejes de análisis: contexto; aspectos técnicos; aspectos estéticos; aspectos conceptuales; evaluación docente. De diez experiencias educativas se realizaron ocho entrevistas ya que algunos de los docentes ejercían la docencia en dos instituciones diferentes. De estas ocho entrevistas se logró acceder a la visualización de trabajos de estudiantes correspondientes a 6 experiencias educativas.

La selección de los ejercicios audiovisuales a compartir en la entrevista fue realizada por parte de los docentes entrevistados. En una de estas seis experiencias educativas el ejercicio audiovisual compartido en el testimonio de la experiencia no es directamente el ejercicio realizado por estudiantes dentro de los talleres, sino registros de los eventos de cierre de actividades: esto se debe a que las propuestas educativas de dicho testimonio son de carácter vivencial y los resultados no tienen que ver únicamente con productos audiovisuales sino con experiencias performáticas de proyección, con luminosidades, con texturas y transparencias, donde se integran las distintas vivencias del taller. Vale aclarar que en la entrevista correspondiente a esta experiencia se hizo énfasis en la importancia del “registro” audiovisual, destacando que a veces se trata de acciones espontáneas, pero otras veces se trata de registros pautados, programados y pensados en el marco del taller, como el caso del registro de “Foco Cinético”. Por este motivo se destaca que este registro es de alguna forma una producción propia de las instancias formativas del taller.

Los motivos por los que no se cuenta con una selección de ejercicios audiovisuales de estudiantes de las cuatro experiencias educativas restantes son varios. En dos de los casos la negativa a compartir trabajos audiovisuales de estudiantes se dio debido a que se tomó conciencia de las implicancias de realizar una elección de una sola pieza como ejemplificante de una forma única, universal, ya que la motivación de su curso, según palabras del referente, estaba centrada en que cada estudiante encontrara su propia forma. En palabras de quien ofreció este testimonio:

[...]Me costaría mucho elegir uno porque siento que, un poco por lo que te decía, esto de que cada identidad cobra una forma, y siento que ninguno quizás es el que está encontrando ESA forma. Porque creo que ESA forma como tal no existe, o sea como que... entonces, sería como mostrar lo individual de esas búsquedas, que sería interesante, pero sería interesante en una muestra de varios (T.2y3)

En un tercer caso no se pudo acceder a un ejercicio de estudiantes debido a que los trabajos fueron realizados en soporte fílmico y no se contaba en ese momento con las posibilidades para su proyección.

En un cuarto caso, relacionado a las artes mediales, se optó por relatar una experiencia de intervención artística urbana realizada en el marco del curso que debido a lo efímero de su realización no se cuenta con registro audiovisual del mismo.

2.6 Propuesta Metodológica y Objetivos

La propuesta metodológica utilizada se consideró suficiente para dar cuenta de los objetivos relacionados a la caracterización y la sistematización de las estrategias y experiencias de enseñanza en educación audiovisual centradas en el cine experimental, el videoarte y las artes mediales. A estos objetivos se le agregó en el desarrollo de la tesis la caracterización de los campos artísticos involucrados en sí mismos, a través de las concepciones de los docentes-artistas y docentes-cinemáticos en el territorio uruguayo, lo que se juzga un aporte importante para el campo artístico y al mismo tiempo al campo educativo.

Los tiempos de investigación no permitieron el desarrollo de los objetivos relacionados a la sistematización de la actividad creativa-creadora de los docentes participantes de la investigación, ni tampoco la elaboración de un documento accesible a educadores de la educación audiovisual. Sin embargo, si bien esta tesis no cumple con dichos objetivos por exceder los tiempos de investigación y por salirse de los objetivos propiamente académicos, se considera que esta se propone como un punto de inicio, como líneas a seguir y desarrollar, tanto para los agentes involucrados como para la propia investigadora.

3. Análisis y Resultados

Para el desarrollo del análisis de la información empírica se propondrán tres grandes dimensiones a abordar ofrecidas a continuación:

a) Análisis y descripción de las características institucionales de las propuestas educativas abordadas, en clave de campo de Bourdieu (2002);

b) Prácticas artísticas cinemáticas desde la representación docente: esto es, categorías conceptuales brindadas por el cuerpo docente para la definición e identificación de estas prácticas artísticas en la experiencia local;

c) Prácticas docentes desde la representación de artistas cinemáticos: esto es, las formas de aplicación de estas prácticas artísticas en la educación a través del ejercicio docente.

Se considera que el análisis a través de estas dimensiones podrá aportar un primer indicio de la experiencia local en relación a las prácticas artísticas cinemáticas y en relación a su forma de aplicación en el campo de la docencia.

3.1 Descripción y Análisis Institucional de Experiencias Relevadas

A continuación, se exponen las características institucionales y formales de cada una de las experiencias educativas relacionadas a las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático, relevadas en esta tesis. En estas prácticas artísticas se ha buscado fundamentalmente que se relacionen a aquellas identificadas como cine experimental, videoarte y artes mediales. Las experiencias relevadas corresponden a instituciones de educación universitaria pública y privada, y de educación no formal en Uruguay.

En lo relativo a la educación universitaria pública se relevaron experiencias dentro de la Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales (en adelante LLMA) del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y del Centro Universitario Regional Este (en adelante CURE); en la Licenciatura en Arte y Diseño Electrónico (en adelante LADE); y Sección Video, estos últimos del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (En adelante IENBA).

En lo relativo a la educación universitaria privada se relevaron experiencias dentro de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Católica del Uruguay (en adelante UCU); y en la Licenciatura de Diseño, Arte y Tecnologías de la Facultad de Comunicación de la Universidad ORT Uruguay.

Finalmente, en lo que respecta a la educación no formal se relevaron experiencias dentro de las escuelas de cine en su mayoría privadas, salvo el caso del curso con apoyo del Plan Ceibal “Con los Ojos Bien Abiertos” (en adelante CLOBA), perteneciente al Taller de Arte Audiovisual (en adelante TAA). Las experiencias de escuelas de cine privadas corresponden a Uruguay Campus Film (en adelante UCF); al Taller de Arte Audiovisual mencionado anteriormente; y al curso de Realización Audiovisual de Kavlin Centro Cultural (en adelante KCC). Se debe precisar que en esta tesis se pretendió relevar el curso “La Aventura” dentro de la Escuela de Cine del Uruguay, pero dicho curso dio inicios por primera vez con fecha posterior a la finalización del trabajo de campo de esta tesis, por lo tanto, se juzgó demasiado pronto para realizar un relevamiento de esta experiencia.

Por sus características particulares se ha dejado fuera de la categorización de Universidad pública/privada o escuelas de educación no formal y se las ha inserto en la categoría de “otro” a dos experiencias relevadas en esta tesis: el espacio de formación, creación y difusión de cine “Mientras Tanto Cine” (en adelante MTC); y el laboratorio de cine de la Fundación de Arte Contemporáneo (en adelante Lab. de cine FAC).

Finalmente se debe precisar que, a lo largo de esta tesis se realizó una búsqueda exhaustiva de experiencias que vinculen prácticas audiovisuales vinculadas al cine experimental, al videoarte y artes mediales con la educación, y se considera que las experiencias relevadas corresponden casi al total de estas experiencias educativas existentes en la actualidad de esta tesis. Sin embargo, es posible que se estén llevando a cabo otras experiencias educativas de interés para esta tesis, que los tiempos de investigación no permitieron hacerlas emerger para su relevamiento. Especialmente se considera que pueden estar realizándose más experiencias de este tipo (prolongadas o fragmentadas) dentro de lo que es el vasto territorio de educación no formal en Uruguay.

TIPO	INSTITUCIÓN	DEPENDENCIA O FACULTAD	NOMBRE CURSO	DESTINADO A	MODALIDAD	INICIO DE EXPERIENCIA	DEPARTAMENTO
UNIVERSIDAD PÚBLICA	IENBA-CURE	Lic. en Lenguajes y Medios Audiovisuales, orientación “Creación Audiovisual”	Taller de Realización Integral (TRI)	3er año	Obligatorio	2016	Maldonado
			Cine Experimental y videoarte	3er y 4to año de la Licenciatura	Optativo	2018	

	IENBA	Lic. Arte Digital y Electrónico	(Relevamiento de licenciatura en gral.)	No aplica	No aplica	1999	Montevideo
	IENBA	Área de Foto, Cine y Video	Sección Cine y Video	Estudiantes del 2do período de IENBA	Optativo	1991	Montevideo
UNIVERSIDAD PRIVADA	UCU	Lic. Artes Visuales	Laboratorio Experimental "A"	2do año	Obligatorio	2016	Montevideo
			Teoría y práctica del videoarte	Estudiantes de todos los años y todas las carreras de la Licenciatura	Optativo	2017	
	ORT	Facultad de Comunicación y Diseño, Lic. Diseño, Arte y Tecnologías	Proyecto 2: Videoarte	2do año	Obligatorio	2018	Montevideo
ESCUELA NO FORMAL	TAA	TAA	Escuela de Cine y Artes Audiovisuales	A partir de los 12 años	No aplica	2016	Montevideo
		TAA-Plan Ceibal (Curso y Serie)	Con Los Ojos Bien Abiertos (CLOBA)	Escolares y público en gral.	Electivo	2018	Todo el País (Virtual)
	UCF	Carrera de Realización	Cine Expandido I	2do año	Obligatorio	2018	Montevideo
			Cine Expandido II	3er año			
KCC	Curso Realización Audiovisual	Módulo Cine Experimental	A partir de los 16 años	Obligatorio	2018	Maldonado	
OTRO – NO FORMAL	MTC	MTC	Taller de realización en super 8 y 16mm	Todo público	No aplica	2019	Montevideo
	FAC	Laboratorio de Cine	(Experiencias puntuales y variadas)	Todo público	No aplica	2008-2009	Montevideo

Tabla 1. Instituciones Relevadas

Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales, CURE-IENBA

En la presente tesis se relevaron dos experiencias educativas dentro de la Licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales de interés a los efectos del problema abordado. Esta licenciatura tiene su sede en la parada 11 de Playa Hermosa de Pirápolis,

Maldonado, se encuentra administrada por el Centro Universitario Regional Este (CURE), siendo el servicio que la brinda el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (IENBA) y forma parte de la Universidad de la República del Uruguay. La carrera tiene una duración total de cuatro años donde al segundo año el estudiantado puede optar por una de las dos orientaciones que ofrece: Medios Audiovisuales (Cinematografía); o Medios Interactivos (Animación y Videojuegos). Dentro de la carrera de Medios Audiovisuales, al tercer año de la carrera se encuentra dentro de la currícula el Taller de Realización Integral (TRI). El TRI propone, a través de una metodología de enseñanza activa una hibridación de los lenguajes tradicionales del cine: Ficción, Documental, Experimental. Desde los inicios de este taller en 2016 y hasta la actualidad de esta tesis este taller es compartido por un equipo de tres docentes, cada uno de ellos provenientes de prácticas artísticas dentro de estos lenguajes. Por otro lado, más recientemente la carrera ofrece una optativa desde el año 2018 para estudiantes del tercer y cuarto año de ambas orientaciones de la licenciatura. Esta optativa “Cine Experimental y Videoarte” es el único espacio exclusivo para estos lenguajes en toda la licenciatura y pretende dar espacio a estas formas audiovisuales y al estudiantado para indagar y experimentar desde sus inquietudes personales con ellas.

Licenciatura en Arte Digital y Electrónico, IENBA

Esta Licenciatura llevada a cabo desde el año 1999 pertenece también a IENBA y como tal se rige con su metodología activa, así como con su forma de evaluación no numérica, a través de medición de porcentaje de asistencia y participación del estudiantado. La licenciatura, de duración total de seis años se estructura como todas las licenciaturas pertenecientes a IENBA en Montevideo: dos períodos de estudio siendo el primer período de tres años curriculares donde los estudiantes de todas las licenciaturas de IENBA cursan los talleres y seminarios a modo de tronco común. En estos primeros tres años de la licenciatura el estudiantado solo podrá tener contacto directo con el Arte Digital y Electrónico si en sus trabajos curriculares se dirige al área asistencial de los lenguajes computarizados en busca de asistencia y colaboración. A partir del segundo período de estudios, es decir a partir del 4to año de la carrera, el estudiantado toma contacto directo con la propuesta específica de la licenciatura. En el caso de la Licenciatura en Arte Digital y Electrónico centra su propuesta en investigar, experimentar y crear con las posibilidades del arte a partir de la irrupción de los nuevos medios, vinculando arte con tecnología e indagando en

expresiones como: Instalaciones multimedia, arte interactivo, net.art, realidad virtual y aumentada, mediaperformance, etc.

Sección Cine y Video, IENBA

Del mismo modo que las anteriores, Sección Cine y Video pertenece al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes y se desarrolla en Montevideo. No se trata en este caso de una licenciatura, si bien esta sección aspira a ampliarse a una licenciatura. Sección Cine y Video pertenece al área asistencial de Foto, Cine y Video cuyo objetivo es ofrecer asistencia técnica y de lenguaje al estudiantado de las licenciaturas de IENBA. Por su parte Sección Cine y Video, desarrollado desde el año 1991, ofrece actualmente un curso optativo-electivo para estudiantes dentro de la misma facultad o carreras afines. Este curso optativo-electivo es ofrecido dentro de IENBA a estudiantes del segundo período de estudios, es decir del 4to año de la licenciatura que esté cursando. Este curso de orientación histórica y técnica se cursa en dos años y propone aproximarse al lenguaje audiovisual en clave de arte, pasando por la historia del cine, del video, del documental, del videoclip, del cine experimental, transmedia, etc. El curso a su vez ofrece herramientas técnicas para el manejo creativo audiovisual del estudiantado.

Licenciatura en Artes Visuales, UCU

Dentro de la extendida oferta de la Universidad Católica de Uruguay en Montevideo se desarrolla la Licenciatura de Artes Visuales. Esta Licenciatura tiene una duración total de cuatro años. Para la presente tesis se relevaron dos experiencias educativas de interés a los fines del proyecto: el Laboratorio Experimental “A” y el curso Teoría y Práctica del Videoarte. En el caso del Laboratorio Experimental “A” desarrollado desde 2016, este pertenece a la currícula de cursos obligatorios del segundo año de la licenciatura. Este curso ofrece a modo de laboratorio la experimentación audiovisual dentro de las artes visuales. Por otro lado, el curso Teoría y Práctica del Videoarte dio inicios como curso optativo en el 2017. Este curso optativo era ofrecido en sus inicios para estudiantes del tercer año de la licenciatura, pero posteriormente y en la actualidad de esta tesis puede ser cursado por estudiantes de todos los años y de todas las carreras de la Universidad.

Licenciatura en Diseño, Arte y Tecnología ORT

Dentro de la Facultad de Comunicación y Diseño de la ORT de Montevideo se desarrolla la Licenciatura en Diseño, Arte y Tecnologías la cual, como su nombre lo indica, busca la integración de estos tres campos. En el segundo año de la carrera se encuentra dentro de la lista de materias obligatorias el curso “Proyecto 2: videoarte” el cual se desarrolla desde el año 2018. Esta materia centra su estudio en la imagen en movimiento y el videoarte aportándole al estudiantado las etapas a seguir y herramientas para la elaboración de un proyecto artístico y creativo de video digital y videoarte con el fin de elaborar un proceso proyectual original de cada estudiante.

Taller de Arte Audiovisual

El Taller de Arte Audiovisual (TAA) es una plataforma de formación, una escuela de cine y una productora de contenidos para las infancias, juventud y adolescencia ubicada en Montevideo. Dentro de la propuesta de TAA se relevaron dos experiencias de interés a los fines de la presente tesis: La Escuela de Cine y Arte Audiovisuales para adolescentes a partir de los 12 años que tiene continuidad desde el año 2016; y el curso virtual de cinematografía CLOBA, realizado desde el 2018 en instituciones educativas de primaria y secundaria de todo el país a través de la plataforma CREA del Plan Ceibal. El curso virtual es electivo y cada grupo debe auto postularse para recibirlo, luego este curso brinda las herramientas básicas a profesoras/es, maestras/os y al estudiantado para la construcción colectiva de un cortometraje. A propósito de CLOBA, además de ser un curso virtual es también una serie audiovisual interactiva, donde además del argumento narrativo enseñan al público la realización de piezas documentales, de ficción y de animación. En el caso de la Escuela de Cine y Arte Audiovisuales para adolescentes y jóvenes esta se estructura en tres años: un primer año de experimentación, un segundo año de profundización y un tercer año de especialización.

Si bien en el caso de TAA los contenidos no se centran específicamente en el concepto de “cine experimental” “videoarte” “artes mediales”, es el proceso abierto y experimental de realización el que lleva, a algunos de los trabajos audiovisuales de los estudiantes, a tener características propias de la realización o de los productos propios del cine experimental, del videoarte o artes mediales. Se infiera que el hecho de tomar el cine como un proceso artístico y no tanto como un lenguaje es lo que habilita piezas audiovisuales con las características de interés a los efectos de esta tesis.

Uruguay Campus Film

Uruguay Campus Film es una escuela vocacional y de profesionalización de cine ubicada en Montevideo. Esta escuela está pensada para personas con bachillerato completo y mayores de 18 años. La escuela ofrece cursos cortos, diplomados y la Carrera de Realización Audiovisual. La Carrera de Realización Audiovisual de UCF tiene una duración de tres años y medio y se ocupa en abarcar los rubros más tradicionales del medio cinematográfico: realización, guión, producción, fotografía, sonido y montaje. Si bien se trata de una carrera de profesionalización, en su segundo y tercer año se ofrece desde 2018 los cursos de carácter obligatorio de Cine Expandido I y II respectivamente. Dentro de los cursos de Cine Expandido I y II se ven contenidos propios del cine experimental, de realización en soporte fílmico y de instalaciones audiovisuales.

Kavlin Centro Cultural

Kavlin Centro Cultural es una Fundación que se encuentra ubicada en Punta del Este en el departamento de Maldonado. Esta Fundación es un punto de referencia de la zona por sus cuantiosas actividades de formación, difusión y exposición de una gran variedad de expresiones artísticas contemporáneas. En su propuesta de formación, esta Fundación ofrece cursos de Arte, de Diseño, de Fotografía y de Audiovisual. El curso de Realización Audiovisual, relevado para esta tesis tiene una duración de un año, y cuatro horas semanales de clases. Este curso está dirigido a personas mayores de 15 años con o sin conocimiento previo en la materia audiovisual que deseen iniciarse o profundizar su actividad en esta área. El curso de Realización Audiovisual se divide entre los módulos de Documental, Ficción, y Cine Experimental. El módulo de cine experimental se ofrece desde el año 2018 y es de carácter obligatorio. Este propone un acercamiento a prácticas experimentales, cerrando con la realización de una pieza experimental por parte del estudiantado.

Mientras Tanto Cine

Mientras Tanto Cine es un ciclo y un espacio para la difusión, la creación y formación de Cine Experimental ubicado en Montevideo. El ciclo de cine se realiza desde el año 2019, donde se reciben películas experimentales a nivel global y luego de una selección estas son proyectadas. Las condiciones de las proyecciones son particulares, ya que se busca la interacción entre realizadores y público, tanto en

espacios culturales, como en bares u otro tipo de espacios que habiliten la interacción. Dentro de su propuesta formativa se lleva a cabo desde el año 2019 un Taller de Realización en super 8 y 16 mm apto para todo el que quiera experimentar el formato fotoquímico. Si bien este taller no pretende ser riguroso en tanto Cine Experimental, el contexto, las características experimentales del taller, de las referencias y el tipo de material a disposición llevan a una forma de creación identificable dentro de lo que hace al Cine Experimental.

Laboratorio de Cine de la Fundación de Arte Contemporáneo

La Fundación de Arte Contemporáneo inicia su actividad en Montevideo en 1999 como colectivo de artistas, autónomo y autogestionado. Esta Fundación tiene el objetivo de producir, investigar y difundir arte y pensamiento contemporáneo, tomando como centro de su actividad la docencia. En el marco de la FAC se desarrolla el Laboratorio de Cine que comienza su actividad entre los años 2008-2009 en Montevideo. El Laboratorio de Cine de la FAC es un espacio para la investigación y preservación del uso del formato de cine analógico, así como del cine sin cámara, pregonando la realización artesanal, colectiva y política. El Laboratorio también posee un espacio de formación, a través de tutorías, pasantías o proyectos puntuales de formación con el fin de habilitar el intercambio con colegas, con personas provenientes de otros rubros o con un colectivo o barrio determinado. Dentro de este colectivo se relevó particularmente las ludotecas llevadas adelante por miembros del Laboratorio de Cine de FAC. Estas ludotecas son proyectos puntuales abiertos a todo público que consisten en disponer en un espacio 8 o 10 talleres simultáneos por los que los participantes puedan ir transitando. Estas experiencias desmarcan los límites entre acción artística, performance, y espacio formativo, siendo esto, la contaminación difusa entre arte y educación, de interés para la presente tesis.

3.1.1 Caracterización de las Propuestas Educativas en Estructuras

Institucionales.

Las características de las experiencias educativas relevadas en esta tesis permiten aproximarse a algunos de los fenómenos de la interacción entre los campos abordados para este estudio y con las estructuras institucionales. Para insistir en la identificación de los campos que se interaccionan en este estudio vale aclarar que a grandes rasgos se encuentra en el campo del arte, en el campo del cine y en el campo de

la educación. Específicamente la tesis se enmarca en el campo del videoarte, del cine experimental, de las artes mediales y de la educación audiovisual.

Algunas de las características que pueden identificarse dentro de estas experiencias relevadas son que estas se encuentran en mayor medida centralizadas en la capital del Uruguay, exceptuando a la LLMA que como proyecto de descentralización de la UdelaR se encuentra en Maldonado, y KCC que tiene su sede también en el departamento de Maldonado. Por otra parte, el proyecto CLOBA de TAA, que se realiza de forma virtual tiene alcance a nivel país. Se infiere que esta predominancia de propuestas educativas de este tipo en la capital del país se vincula con el tipo de servicio que establece la oferta, ya que la mitad de las experiencias se encuentran en carreras universitarias, las cuales se encuentran de por sí centralizadas en Montevideo, y de la otra mitad al menos una de las experiencias es brindada por escuelas de profesionalización cinematográfica. Como tal, puede observarse también que las experiencias que explicitan en sus propios programas que realizan un abordaje del cine experimental, el videoarte o artes mediales son ofrecida mayormente para la enseñanza universitaria y técnico profesional. Aquellas experiencias que no explicitan que realicen un abordaje específico de estas prácticas artísticas, pero sí se considera que utilizan en su metodología y en sus resultados procesos experimentales y artísticos, se ofrecen en su mayor medida para todo público, para la educación primaria o a partir de los 12 años.

Como podría observarse las experiencias educativas relevadas son relativamente nuevas. Exceptuando a tres de las experiencias relevadas ninguna de ellas tuvo inicios antes del 2016. Sin embargo, se sabe a partir de la realización de las entrevistas que la presentación de proyectos en los casos como en TAA tuvo fecha cinco años antes y pudo ponerse en práctica recién en el año 2016. Es decir que la planificación y la proyección de estas experiencias educativas probablemente tuvieran lugar muchos años antes en las intenciones de los agentes, pero las estructuras institucionales comenzaron a apoyar estas iniciativas recién a partir del 2016. En clave del concepto de campo de Bourdieu (2002) se desprende que este es un campo aún emergente donde las estructuras institucionales, en tanto agentes legitimantes, aún se encuentran en proceso de habilitar estas propuestas educativas y permitir su despliegue.

En la experiencia del Lab de Cine de la FAC esta ha tenido actuaciones en el campo de la formación a través de talleres y ludotecas realizadas por artistas para artistas y público en general desde 2008-2009. Por otro lado, en IENBA se encuentran

dos experiencias que tuvieron sus inicios con mayor anterioridad: Sección Cine y Video (1991) y la LADE (1999). La primera de ellas posee una estructura particular, su orientación es en clave histórica y técnica, siendo su territorio de exploración lo audiovisual en tanto lenguaje y arte y es dentro de los contenidos donde se encuentra en clave histórica aproximaciones al cine experimental, las vanguardias artísticas y audiovisuales. Por otro lado, la Licenciatura en Arte Digital y Electrónico resulta un proyecto innovador para la estructura de IENBA que buscó aggrionarse a las expresiones artísticas que se desarrollaron a partir del ingreso de los nuevos medios que no formaban parte de la enseñanza de las Bellas Artes tradicionales. De hecho, el campo del arte se encuentra tensionado entre las artes de soportes tradicionales y las artes de soportes tecnológicos, lo que queda especificado en uno de los testimonios donde se expresa que la propuesta de la Licenciatura genera reparos dentro de agentes de la propia institución: “Hay como una cuestión... yo no sé... no todos, no estoy hablando de todo el mundo, pero estructuralmente hay como mucho reparo con el lenguaje nuestro ¿viste? Una cosa que nos llama poderosamente la atención.” (T. 10). Ante indagar de dónde proviene ese reparo se ofrece la siguiente respuesta:

[...] De la propia institución, o sea, docentes, por ejemplo, que te dicen yo no tengo nada que ver con este lenguaje, no sé ni quiero saber. No se habla casi de este lenguaje en el primer período, apenas se hace un toquecito sobre net.art. (T. 10)

Esta tensión dentro del propio campo, en tanto complicidades objetivas, al decir de Bourdieu (2002) refuerza por un lado la dificultad institucional que encuentran los agentes para la estructuración y visibilización del campo, y la condición marginal que estas prácticas artísticas suelen poseer: marginalización producida y reproducida en este caso por la propia tensión institucional.

En la línea anterior se hace necesario observar la modalidad y el año curricular en el que se ofrecen estas experiencias educativas dentro de las experiencias relevadas. Dentro de la enseñanza universitaria la mitad de las experiencias se ofrecen en modalidad optativa y la otra mitad en modalidad obligatoria. Asimismo, dos de los cursos ofrecidos en la mitad optativa llevan en su titulación las palabras “Cine experimental” y/o “videoarte”, mientras que solo uno de los cursos ofrecidos en la modalidad obligatoria en la educación universitaria lleva en su título la palabra “videoarte”. El resto de los cursos obligatorios titulan en términos más generales:

“Experimentación”; “integral”. Dentro de la oferta de educación no formal la diferenciación entre optativo y obligatorio se vuelve más variada y de difícil determinación ya que no se trata, en la mayoría de los casos, de cursos de profesionalización del cine ni de abordajes del cine experimental, videoarte, arte de medios de forma específica sino de forma transversal y/o procesual.

Por otro lado, todas las experiencias pertenecientes a la educación universitaria, agregando al curso de profesionalización de cine UCF, se ofrecen a partir del segundo o tercer año de la currícula. Es decir, no es un conocimiento que se considere parte de un año “introductorio”, como suele estructurarse las primeras partes lectivas de un curso. Disponer estos cursos a partir del segundo año parece indicar que institucionalmente se les da apertura a estos conocimientos, pero no como parte de competencias básicas para la creación sino como saberes específicos. En este sentido se entiende relevante recuperar uno de los testimonios docentes donde se identifica y problematiza un determinado imaginario cultural en el que se postula que antes de experimentar se deben aprender “las reglas” como si el conocimiento se diera de forma lineal y como si para la experimentación se debiera antes alcanzar un conocimiento pretendido universal:

[...] Eh, porque he visto, o he oído, casi por... no quiero decir que es lo dominante, pero... siento que está cambiando ahora pero ha sido dominante seguro que es: no, pará, antes de que experimenten y antes de que hagan cualquier cosa ustedes tienen que aprender a hacer las cosas como son, como se deben hacer ¿no? como si hubiera como una especie de forma universal...[...] Es lo que se dice o lo que se deduce de algunas estrategias formativas que he visto o que aun sigo viendo, donde de alguna forma se quiere como primero dar todo el conocimiento para que vos después como estudiante hagas lo que quieras... como si la experimentación se desprendiera de ese conocimiento a priori que hay que tener de cómo hacer las cosas. Y yo ahí es donde he discrepado, discrepo y voy a seguir discrepando en el sentido de que siento que no es una cosa y después la otra. Tampoco creo que sea que vos tengas así unos años de experimentación alocada sin ningún tipo de contextualización y después sí, al final te llegue el aprendizaje ¿no? como una especie de corset que te llega. Siento que es una especie de vinculación sumamente

extraña y misteriosa entre esas dos, entre lo que vos quieres probar, necesitas probar, necesitas buscar... [...] (T. 3y4).

En el testimonio ofrecido puede comprenderse que este no concibe el cine experimental y el videoarte separado del proceso sensible de experimentación. La experimentación es entendida en este caso como proceso de creación y no como forma final, más allá de que la forma final pueda o no ser encasillable por los agentes legitimantes en “cine experimental”, “videoarte”, etc. Las experiencias relevadas dentro de los formatos educativos no formales son las que ofrecen mayormente este tipo de cosmovisión de la experimentación: el conocimiento adquiere formas más complejas y menos lineales en estas propuestas educativas como es en el caso de TAA y Lab. Cine de FAC, donde las experiencias se ofrecen de forma lúdica e intersticial.

Finalmente se desprende de las experiencias relevadas que estas son llevadas adelante por agentes provenientes del campo del arte, de los medios y comunicación audiovisuales. Solo uno de los docentes expresó poseer formación en educación en el exterior. Estos agentes provienen fundamentalmente de la práctica artística, su *hábitus* se establece a partir de sus propias experiencias y formación en el campo de la creación artística, lo que ofrece un aspecto interesante a la visión de estos docentes sobre la práctica educativa y al mismo tiempo podría posicionarlos como los “recién llegados” al campo de la educación, cosa que, de acuerdo a Bourdieu (2002) esta interacción entre los recién llegados y quienes ya poseen legitimación en el campo genera tensiones entre conservación y cambio. Al mismo tiempo, consultados los docentes por el nivel de libertad programática brindada por las instituciones estos especificaron que la libertad era amplia, afirmada esta por un largo proceso de confianza entre institución y docente. En el caso de la educación no formal son muchas veces los propios docentes o talleristas los referentes de la institución. En el caso de la educación universitaria y las carreras de profesionalización del cine se infiere que esta libertad programática es posible también porque los contenidos de las carreras se emparentan a los procesos artísticos y la mayoría de los docentes de los distintos cursos de las instituciones de cine, relevadas y no relevadas en esta tesis, provienen también de la práctica artística, ya que no hay en Uruguay una formación docente orientada hacia el arte audiovisual. Esto provoca que sean los propios agentes del campo del arte los que se inserten en el campo de la educación, y por lo tanto sea difusa la diferenciación entre los “recién llegados” y los “legitimados” en el campo educativo, no así en el campo audiovisual. Diferente sería el

caso de ingresar estos artistas cinemáticos a la educación primaria o secundaria, hecho que para la presente tesis no se encontraron antecedentes más allá de experiencias puntuales extracurriculares.

En sumas, de la caracterización de estas experiencias educativas desde la categoría de campo de Bourdieu (2002) se desprende que el conocimiento relacionado al cine experimental, al videoarte y a las artes mediales son ofrecidos en mayor medida en contextos educativos de especialización y profesionalización del cine y del arte como saberes específicos, como saberes delimitados pertenecientes a las prácticas cinematográficas o a las artes visuales; disciplinas al decir de Foucault (2005), campos determinados con características propias. Estas propuestas son en su mayoría emergentes, de reciente aplicación, lo que indica que este es un campo aún en formación. Del mismo modo las estructuras institucionales se encuentran aún en proceso de habilitar la emergencia de propuestas educativas en relación a estas prácticas en tanto saberes específicos, y también en tanto saberes articulados, integrales, intersticiales. De todos modos, se observa que estas propuestas no son en absoluto accesibles ni se sitúan como conocimiento de libre circulación: la dificultad en su acceso está dada por la marginalidad de estas prácticas en el medio del arte como se observa en uno de los testimonios docentes: “Bueno, primero porque en el cine experimental somos pocos en Uruguay, somos pocos en el mundo, o sea, no es una cosa masiva.” (T. 1y2); por la centralización de las propuestas en la capital del país; por el nivel educativo en el que se encuentran ofrecidas; pero también por las propias características de estas prácticas audiovisuales, que desde el propio testimonio de los docentes se observa que en muchos casos al estudiantado le resulta de difícil acceso la propuesta visual y creativa de estas prácticas por encontrarse habituados (en calidad de *habitus*) a un tipo de cine lineal, comercial y tradicional, como se ofrece en los testimonios a continuación:

[...] Sí, en general les resulta extraño y en general se empiezan a entusiasmar y lo hacen después... claro, es una práctica bien distinta a la ficción, hay como ciertas cosas que no a todos les interesa... les sigue como generando mucho estrés el no saber qué va a pasar o el ir descubriendo en la práctica qué quieren hacer y qué quieren filmar. Eso genera mucho estrés a alguno de ellos. Hay algunos que prefieren tener el guión escrito antes y después van a filmar, y ta, podrían ser

experimentales igual con todo escrito. Pero en general a los que les genera más ansiedad el no saber o el ir descubriendo a medida que van pasando las cosas son los que después vuelven al camino más tradicional. (T. 1y2)

[...] una de las cosas que se mencionó es que había como cierta resistencia con lo que tiene que ver con el módulo de experimental. Fue como que en algunos casos se valoró y en otros casos como que sentían que no... quizás no era lo que ellos esperaban, fue un poco como sacarlos de contexto. Yo creo que en todos los casos igual se terminó valorando, pero al principio fue como que “mh” ... un poco de distancia y de resistencia. (T. 7)

[...] Algunos si tienen algún impacto bastante interesante para ellos, conocer otras áreas diferentes... pero para otros es difícil entenderlo porque su primer acercamiento al arte es la pintura nomás. (T. 9)

En estos testimonios anteriores se repite una idea: la de resistencia inicial frente a estas propuestas audiovisuales. En la línea de análisis de Bourdieu (2002) esta resistencia se asocia al *hábitus* del estudiantado que se encuentran en mayor medida socializados a otro tipo de código cultural y audiovisual vinculado al cine industrial. Por otro lado, los siguientes testimonios ofrecen otro de los efectos de las dificultades de acceso a estos contenidos:

[...] nosotros manifestamos que los estudiantes vienen sin saber de qué se trata el lenguaje, que lo hacen intuitivamente, elegirlo intuitivamente [...] (T. 10)

[...] Eh, un poco de todo, a veces hay un poco de eso que te decía, agradecimiento por mostrar, por compartir autores, obras, cosas que muchos no conocen y son como bueno... un poco difíciles de encontrar si no... claro a veces no es que los autores aparecen directamente, no es que están en un libro que te habla de lo experimental. Que ese es un tema también, no hay una especie de biblia de cómo dar esto ¿no? como que lo vas, en mi caso por lo menos lo voy como armando en la propia evolución. (T. 2y3)

El código de estas otras formas audiovisuales no se encuentra tan accesible en términos de democratización, por lo tanto, produce extrañeza y reacciones polarizadas. Estos formatos audiovisuales no son fácilmente rastreables por las propias características marginales de estos, lo que dificulta su acceso. Sin embargo, el *hábitus*, en tanto disposición y no determinación, es variable. En efecto, de acuerdo al testimonio docente la variabilidad del *hábitus* se produce en algunos de los estudiantes, y en otros se sostiene la resistencia. Cabría preguntarse si los estudiantes que aceptan estas prácticas y las sostienen poseían previamente una socialización más próxima al arte, como lo sugiere el testimonio “T 9”, pero esto excede a los límites de esta tesis.

Finalmente, estos saberes pueden encontrarse también complejizados, integrados en otros procesos creativos y educativos, no como disciplinas específicas sino como métodos de creación, como procesos artísticos relacionados en procesos educativos o personales. Esta forma de aproximación se encuentra mayormente en experiencias de educación no formal y se intuye que es un campo vasto en sí mismo que esta tesis no logra desenhebrar completamente por salirse de sus objetivos.

3.2 Prácticas Artísticas Cinemáticas desde la Representación Docente

Como ya fue aproximado en lo que respecta al capítulo del marco teórico las prácticas artísticas que en esta tesis se pretenden abordar, identificar, reconocer, son a todas vistas difusas, imprecisas, ambiguas y difícilmente aprehensibles. Esta dificultad en la definición del cine experimental; videoarte; lenguajes digitales y electrónicos no afecta solamente a quienes intentan ingresar u observar desde afuera lo que sucede en estas prácticas artísticas cinemáticas. Los propios docentes-artistas entrevistados expresaron dificultad, molestia, incomodidad al momento de solicitarles una definición de sus propias prácticas. Esta dificultad no es tomada por ellos, sin embargo, como un aspecto negativo, sino como parte de la propuesta problematizadora y contrahegemónica que generan estas prácticas artísticas.

Este punto marca un aspecto central en lo que hace a estas prácticas artísticas cinemáticas, ellas se encuentran identificadas por estos docentes como espacios de resistencia dentro del campo del cine en contraposición a un campo de industria cinematográfica: “(...) se realizaba también una deconstrucción de lo que es la imagen hegemónica instaurada a partir de lo que es la industria del cine.” (T. 6). Se identifica, en este caso, una hegemonía instaurada en la imagen a través de la industria, a lo que el docente parece reaccionar y responder proponiendo una “deconstrucción”.

[...] Creo que el cine como arte no tiene límites, digamos, no debería tener límites, como no debería tenerlo ninguna expresión artística, eso es mi opinión. En cambio, cuando uno se mete en el cine como industria entra en estas cuestiones ¿no? (T. 5).

En esta última cita la distinción entre dos tipos de cines vuelve a aparecer, ubicando a uno de ellos en el campo del arte y al otro en el campo de la industria. En lo relativo a esta contraposición entre cine de industria y cine vinculado a prácticas artísticas, una de las entrevistas repara en la distinción ofreciendo una analogía entre un “check list” y una “sinergia”:

[...] Si uno mira cine tradicional uno piensa foto bien, arte bien, narración bien, diseño de vestuario bien, actores bien, entonces bueno, es una buena película. Yo creo que al cine experimental lo deberíamos pensar como que todas sus partes están en un equilibrio o en una sinergia, o son como una especie de bola que está ahí que si hay una que se cae la película ya deja de ser eso y pasa a ser otra cosa. (T. 1y2).

Esta hegemonía visual que mencionan los docentes entrevistados pareciera estar relacionada a lo que es mencionado en esta última cita, donde se ofrece una aproximación al cine tradicional como producción industrial con pasos predeterminados a seguir, y se identifica al cine experimental como en equilibrio y sinergia, aproximándolo al territorio de creación artística.

En suma, se identifica una contraposición en las representaciones de los docentes entrevistados, quienes asumen una determinada postura simbólica asociada a lo subversivo, donde puede identificarse su forma de estar en el mundo; mientras que el cine de industria posee un régimen específico de ver y de hacer, este otro cine devuelve su mirada al arte y se inserta dentro de sus formas contemporáneas estético-políticas y libres.

En lo que respecta a las tres citas anteriores vale reparar brevemente en lo que suponen estas prácticas artísticas cinematográficas para estos docentes. En primer lugar, la idea de hegemonía visual del cine industrial produce en el docente de la primer cita una acción de deconstrucción, asociado a una postura a la que llamaremos política; en la segunda cita aparece mencionada la idea del arte sin límites a la que llamaremos libertad creadora; finalmente la tercera cita vincula la idea de postura política y libertad creadora

de las citas anteriores agregando a su vez una noción de ser o existencia particular de la obra artística lo que, se infiere, se vincula a una idea de creación estético-subjetiva o singular en la concepción de estos docentes. Al triangular estos tres aspectos se podría decir que estas prácticas artísticas conjugan una idea de postura política frente a una hegemonía; a una libertad desprejuiciada en la acción creativa; y a una determinada estética y subjetividad inmersa en la experiencia creativa, lo que nos aproximaría a una primera noción de las prácticas artísticas vinculadas a lo cinematográfico en la experiencia uruguaya.

En el discurso de estos docentes se mantiene una idea constante: una postura contraria a una hegemonía. Esta hegemonía se circunscribe a una forma de hacer cine cooptada por la industria que genera un tipo de cine institucionalizado, disciplinado. Siguiendo la línea de análisis propuesta por Foucault (2005), este tipo de cine industrial parece quedar ubicado, en las representaciones de los docentes, en el orden de la producción de discurso en tanto ley que ordena el procedimiento y controla el acontecimiento. El cine institucional-industrial desde la concepción docente puede ser al mismo tiempo ubicado dentro de la categorización de disciplina, propuesta por Foucault (2005). Los docentes entrevistados reconocen en este cine reglas, métodos específicos, procedimientos considerados verdaderos para el hacer, es decir, es entendido como “(...) una especie de sistema anónimo a disposición de quien quiera o de quien pueda servirse de él sin que su sentido o su validez estén ligados a aquel que ha dado en ser el inventor.” (Foucault, 2005, p.33). Esto es: una disciplina. (Foucault, 2005).

Como reacción a un cine industrial disciplinado, estos docentes devuelven el cine al acto creativo, al acontecimiento, a lo singular y ubican sus propias prácticas como modo de resistencia. ¿Resistencia a qué? Desde Deleuze (1987) se infiere: El arte resiste a la muerte, muerte que desde Lenivás (2002) podría ser entendida como la totalización y adiestramiento del saber del cine. En este sentido el acto de estos docentes de devolver el cine al territorio del arte, político, libre, estético, singular no es insignificante ni carente de intencionalidades, es en sí mismo una postura simbólica que evidencia un modo de ser, estar, y entender el mundo: su *habitus* (Bourdieu, 2002).

3.2.1 Delimitación de Territorios: Videoarte; Cine Experimental; Lenguajes Computarizados, según Concepciones Docentes

Dentro de las entrevistas realizadas para este estudio se encontraban dos docentes cuyas trayectorias se vinculan al videoarte; tres vinculadas al cine

experimental; uno a los lenguajes electrónicos y digitales; y dos vinculadas al cine como lenguaje. En este sub apartado se observarán los tres primeros campos artísticos. Si bien estos tres campos son ambiguos e imprecisos, tienen algunas particularidades, similitudes y diferencias entre sí que logran establecer algunas delimitaciones. Estas delimitaciones se intentarán abordar en este sub apartado para ofrecer algunas certezas que hagan reconocibles los campos.

Los intentos de delimitación de estos campos artísticos son siempre variables y no universalizables, ya que como menciona Alcoz (2019) es parte de los esfuerzos de este tipo de cine el rehuir a las clasificaciones. En el sub apartado anterior fue ofrecida, desde los testimonios docentes, la dicotomía entre cine como industria, asimilado a una disciplina, y cine como arte desde una postura de resistencia que rehúye a ser asimilado a una disciplina. Delimitar el territorio de este cine de resistencia es por lo tanto solo una tarea aproximada, como bien queda ilustrado en el siguiente comentario docente:

[...] Y otra cosa que me parece que tiene interesante el cine experimental es que cuando uno trata de definirlo, “es esto”, se escapa ¿no? uno encuentra como una definición que dice, bueno... en realidad esto también puede ser, y esto también otro. Entonces esa dificultad de poder encasillarlo y de que cada vez que uno dice bueno, es esto el cine experimental, encontrás un contraejemplo que en realidad podría ser de otra manera, me parece que es interesante también. (T. 1y2).

De ocho entrevistas analizadas, el Videoarte y el Cine Experimental son identificados como prácticas independientes entre sí en el discurso de cuatro de los docentes. De estos cuatro docentes dos se identifican con el cine experimental y dos con el videoarte. Al mismo tiempo, de los dos docentes vinculados al videoarte uno de ellos reconoce la separación, pero pretende ir más allá de ella ya que, de acuerdo a su testimonio la discusión de qué es cine experimental y qué es videoarte “[...] es quedarte justamente en eso, en el medio. No llegas al cine en sí mismo, qué es lo que realmente quiere expresar o mostrar.” (T. 3y4). Asimismo, el lenguaje electrónico y digital, es reconocido como práctica en sí misma por uno de los docentes, quien al mismo tiempo identifica a ésta como espacio de confluencias de prácticas artísticas: “[...] el lenguaje electrónico y digital toma del videoarte, del cine, de la animación, de... y todo puede terminar en una instalación, en una propuesta performática.” (T.10). Sin embargo, estas

últimas dos perspectivas de transversalización de prácticas serán desarrolladas en el capítulo 3.2.2.

Como fue ofrecido en el marco teórico las distinciones de las prácticas de cine y video en las experiencias de los docentes entrevistados también se relacionan a las variables asociadas a: soporte; espacios de difusión; tradiciones o prácticas.

3.2.1.1 Delimitación de Prácticas desde el Soporte

En primer lugar, se identifica una recurrente distinción desde lo que hace a los soportes de origen: cine experimental utiliza fílmico y videoarte utiliza video. La distinción desde los soportes, desde la perspectiva ofrecida por uno de los docentes es problemática ya que el fílmico implica la adquisición de conocimiento, producción y revelado que a diferencia del soporte del video o el digital dificulta las prácticas experimentales en términos de accesibilidad “[...] es más alejado de las herramientas que están realmente disponibles y del conocimiento” (T. 3y4). Ante esta posibilidad de inaccesibilidad del soporte fílmico, en el discurso de los docentes vinculados al videoarte se observa una expresa apertura y actualización del videoarte hacia otro tipo de soportes identificándolo como “[...] un medio de multiplataformas, el cual se va nutriendo de diferentes formas de percibir a través de lo digital.” (T. 9).

La defensa de filmar en soporte fílmico o fotoquímico ofrece cierta complejidad al momento de contrastar los testimonios de los docentes. Por un lado, uno de los testimonios docentes observa que el fílmico vuelve a las prácticas experimentales inaccesibles, en términos de perspectiva de democratización (Augustowsky, 2016). Desde esa perspectiva quizás pueda entenderse el filmar en soporte fotoquímico como un acto de nostalgia. (Torres et al., 2015). Por otro lado, filmar en este soporte es entendido como acto de resistencia. (Alcoz, 2019).

La defensa al soporte fotoquímico es encarnada por uno de los testimonios docentes: “Sí, hay una acción de resistencia y militancia del uso del soporte fotoquímico. Y la creación si se quiere a través de la artesanidad, de otro tipo de formatos artesanales.” (T.6). La defensa es, por lo tanto, hacia la creación artesanal, y también: “[...] una resistencia también a la obsolescencia programada ¿qué quiere decir? Estamos en contra de ese devenir vorágine que tiene el capital, que tiene la industria de forma avasalladora que nos consume.” (T.6).

En el caso de otro de los testimonios docentes vinculado al cine experimental, si bien sus prácticas están vinculadas al soporte fílmico, no hace énfasis en este sino en la forma de hacer:

[...] Hay gente que piensa que simplemente al filmar en película ya estamos en una práctica experimental porque hoy en día el cine en fílmico no está dentro de las cosas más tradicionales que se hacen... yo en realidad cuando hablo de cine experimental pienso más en la forma de hacer la película y no tanto en la herramienta con la cual estamos trabajando. (T. 1y2).

3.2.1.2 Delimitación de Prácticas desde Espacios de Difusión

En las entrevistas realizadas, la distinción entre cine experimental y videoarte desde los espacios de difusión, “caja negra” y “caja blanca” al decir de del Portillo y Caballero Gálvez (2014), casi no se hace presente. Esta aparece, sin embargo, en uno de los testimonios donde se identifica al videoarte con espacios expositivos: “[...] yo creo que el videoarte a veces tiene esa cosa de ser registro de otra cosa que sucede en el espacio, que necesita comunicarse, que necesita mostrarse en el museo [...]” (T. 1y2). Esta distinción entre espacios de difusión proviene también de los orígenes de ambas prácticas donde se asocia al cine experimental a los orígenes del cine (T. 1y2; T. 3y4) y al videoarte con el devenir de las vanguardias y las artes visuales (T. 3y4; T. 9). Desde este lugar, es el lugar de origen de cada práctica el que desprende sus tradiciones posteriores.

Si bien como observa del Portillo y Caballero Gálvez (2014) tradicionalmente el videoarte se ha identificado con los formatos expositivos “caja blanca” y el cine experimental con salas de cine “caja negra”, esta distinción de espacios para cada práctica no es ofrecida por los docentes entrevistados. De hecho, la sala de cine tradicional no aparece mencionada como posibilidad o expectativa ni para los docentes identificados con el videoarte ni para los docentes identificados con el cine experimental. En el caso del testimonio identificado con el cine experimental queda expreso el motivo:

[...] otra de las cosas que nos interesaba era salir de los espacios tradicionales de cines... no porque esté mal la sala de cine tradicional, oscura, coso, sino porque al interesarnos el formato corto y al

interesarnos como el diálogo, el vínculo a partir de las películas, un espacio en el cual se pueda hacer pausas, se pueda charlar... nos parecía que era como, no sé, nos gustaba más. (T. 1y2).

En este testimonio vinculado al cine experimental se manifiesta que la intención y el motivo de la salida de la sala de cine se relaciona al interés de ir al encuentro con el otro, con quien visualiza el corto, dejar espacio para el diálogo entre realizador, obra y espectador. Por otro lado, esta salida de la sala de cine no significa que se busque introducirse en un museo. En efecto parece suceder lo contrario, ya que, en otro momento de la entrevista va a decir que su propia creación se da con las herramientas que tiene a mano y que, al hablar de instalaciones ya se comienza a depender de instituciones, de presupuestos, de la aprobación de otros para compartir su trabajo.

En uno de los testimonios de docentes vinculados al videoarte se especifica una intencionalidad similar a la cita anterior:

[...] dedico como un 60% o 70% a trabajar con las obras en proceso específicamente con el público. Porque se me hace como absurdo tener todo un proyecto, generar todo un contenido y después esperar que el público lo pueda ver o entender en el museo. Y no pasa. (T. 9).

En ambos casos, puede ser hallado un lugar de confluencia: la centralidad no está en el espacio de difusión sino en la posibilidad de un vínculo con el público y en algunos casos se espera o se busca la participación activa, la integración del público en la creación.

3.2.1.3 Delimitación de Prácticas desde las Formas Narrativas

En los testimonios de los docentes identificados con el cine experimental y el videoarte, el primero es asociado a la propia tradición cinematográfica y sus formas narrativas: se habla en términos de “película” (T. 1y2), es decir, en este cine, se identifica, hay una intención de comunicar algo. Mas allá de que no se rija por las reglas del lenguaje cinematográfico, es insertado en una tradición cinematográfica: “[...] es cine.”; “[...] lo que tenemos es como ganas o necesidad, o la búsqueda de... eh... decir algo” (T. 1y2).

El videoarte, es directamente comunicado como “no-lineal” (T.9), “desaliñado”, “punk” o que “trabaja desde otras carencias” (T.3y4), lo que no significa que no exista una narrativa.

Se evidencia dentro de las experiencias relevadas que mientras que el cine experimental se enuncia desde una intención de comunicar de otras formas haciéndose alusión al contenido, el videoarte se enuncia en negativo, desde su aspecto formal, contestatario hacia una norma, desde una fuerte intención de ruptura.

3.2.2 Más allá de las Definiciones: Transversalización de Prácticas a través del Cine según Concepciones Docentes

Para finalizar este apartado se abordará la perspectiva de transversalización ofrecida en los testimonios docentes. En los sub capítulos anteriores se abordaron las prácticas de cine experimental y videoarte entendidas como prácticas en sí mismas, independientes entre sí con sus propias particularidades, orígenes e historicidades. Los esfuerzos en las categorizaciones y en las delimitaciones de estas prácticas, si bien se consideran necesarios para quien intenta ingresar sin previa experiencia a estos territorios son problemáticos para quienes ya se encuentran dentro de ellas, lo que se observa en los siguientes testimonios.

[...] Y creo que muchas veces genera mucha confusión en el sentido de que bueno, distinguir cuál es cuál y todo eso. Pero me parece que bueno, puede ser necesario, pero me parece que no es el eje del asunto ¿no? (T.3y4).

[...] O sea, tampoco me gustan las categorizaciones... muchas veces «sí porque es cine documental, es cine esto, es cine experimental, es cine de sala...» no, es cine, punto. O sea, para mi es un soporte más dentro del campo del arte. [...] Entonces no es que esto sea alternativo, no. Es. (T.6).

Estos testimonios anteriores pueden introducir algunas pistas y desprender algunas interrogantes para la comprensión de la perspectiva transversalizadora de prácticas. Si las definiciones no son el “eje del asunto”, entonces podrían formularse dos preguntas: ¿dónde está el eje entonces? o ¿existe algún eje?

El docente del primer testimonio parece concebir lo audiovisual como un medio para un abordaje experimental, para un ejercicio sensible y artístico de la identidad propia donde puedan desplegarse “las sensibilidades artísticas, culturales y sociales, políticas.” (T.3y4). Es decir, en este caso ya no se habla de videoarte, cine experimental, sino de experimentación. Es decir:

[...] yo no puedo concebir el audiovisual sin la experimentación [...] yo lo veo como parte de... parte de eso que hablamos en algún momento del proceso de construir una identidad personal, ¿cómo la construís? ejerciendo una experimentación libre, y si puede ser guiada mejor todavía. (T.3y4).

Desde esta perspectiva no es necesario estar dentro de una práctica de cine experimental, de videoarte, etc. para estar dentro de una práctica experimental. Como en el caso de otra de las experiencias relevadas donde se identifica que a veces: “[...] suceden cosas que terminan teniendo un tinte o un color más experimental y no lo sabíamos, solo por abrimos a la experiencia de jugar.” (T. 5).

Por otro lado, el cine nuevamente es ubicado como un soporte más del campo del arte, como un medio *para*; susceptible a la contaminación entre prácticas y campos disímiles que en su confluencia generan “[...] espacios intersticiales, porosos, membranas que permiten el contacto con otros, con otras prácticas”. (T. 6). Desde esta perspectiva se comprende por lo tanto que, “Las prácticas que el cine transversaliza son muy amplias, porque está vinculado también a la poesía, está vinculado a la literatura, está vinculado a la música, está vinculado a la acción” (T. 6).

Para la comprensión teórica de este aspecto se considera relevante recuperar el concepto de rizoma ofrecido por Deleuze y Guattari (2008): tallos o bulbos, sistemas acentrados, conectados con otros en contraposición al sistema arbóreo, jerárquico con base en la raíz. En el caso de la perspectiva del cine como transversalización, todas estas prácticas que pueden transversalizarse a partir del cine actúan en contraposición a la idea arbórea de raíz, esta última la cual puede asociarse, en su aspecto jerárquico, al concepto de disciplinas (Foucault, 2005). Es decir, si bien ahora estamos frente a una perspectiva que ya no se concentra específicamente en identificarse como cine experimental, videoarte, etc., esto no significa que pueda ser asociada a un cine industrial-institucional. Todo lo contrario, como fue ofrecido en el análisis del punto

3.1, esta forma de concebir el cine se encuentra asociado al arte y al acto de resistencia en contraposición a un cine disciplinado, institucional.

Retomando las preguntas planteadas al principio de este sub apartado entre el desplazamiento del eje y la existencia del mismo, se considera que el hecho de que el cine sea tomado como un soporte más; que sea considerado como un medio para otra cosa; que se pretenda la transversalización, no indicaría que estamos frente a un desplazamiento del eje, sino a una ausencia de eje, es decir, a una perspectiva acentrada, rizomática.

El cine, en este caso y desde esta perspectiva no reproduce una concepción esencialista para definir su identidad. Las aproximaciones a las definiciones de Cine Experimental y Videoarte parecen estar vinculadas a sus orígenes, enmarcando a estas prácticas a partir de estos. Es decir, la forma de identificar las prácticas de cine experimental y videoarte giran en torno a los soportes, espacios de difusión y tradiciones que generaron desde sus orígenes, estableciendo una suerte de *esencia de la cosa*, un centro, un eje. Por otro lado, en la concepción del cine como transversalizador puede ser retomado el concepto de Deleuze y Guattari (2008) de meseta como “(...) multiplicidad conectable con otras” (p.26) y como aquello que no se encuentra ni al principio ni al final, “siempre está en el medio” (p.26): “un rizoma está hecho de mesetas”. (Deleuze y Guattari, 2008, p.26). Es decir, en esta perspectiva del cine transversalizador se identifica que se abandona la idea de esencia, de núcleo, de raíz que pueda aportar una definición concreta de las prácticas y se relaciona a la idea de rizoma como multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales.

3.2.3 Conclusiones del Apartado.

Al realizar un análisis en clave de *campo* de Bourdieu (2002) se constatan algunas de las características observadas tanto por Bourdieu (2002), como por Turquier (2005), Meigh-Andrews (2014), entre otras y otros autores que sirvieron de referencia en el marco conceptual. Como Turquier (2005) observaba la definición de qué es el cine experimental depende del sesgo de quien define. En los testimonios abordados en esta tesis se observa una predominancia de referentes situados desde una postura socioeconómica y también desde la teoría estética al definir las prácticas artísticas ligadas a lo cinematográfico. Es decir, en los intentos de delimitación de los campos por parte de los entrevistados se hizo referencia a particularidades como: la forma de hacer la película; a una postura contrahegemónica frente a la industria del cine y su producción

de imágenes; a una interrelación especial, “sinérgica”, entre los elementos de la imagen de este tipo de cine; lo que parece denotar una postura de resistencia estético-política por parte de los referentes entrevistados. En este punto se considera que tomando la observación estratificada de Turquier (2005), no parece intentarse, en el caso de los testimonios relevados, separar el sesgo de la postura socioeconómica del de la teoría estética, ambos de los cuales parecen constituirse como una sola postura en el caso de la visión de los referentes entrevistados.

La postura de *resistencia* observada anteriormente en los testimonios provoca la forma de producción al margen del sistema que adoptan las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático. Esta forma de producción, asociada a la postura socioeconómica identificada por Turquier (2005) puede encontrarse vinculada a la categoría de *arte puro* de Bourdieu (1995). Como identifica Bourdieu (1995), en el campo del arte pueden encontrarse tensionados el *arte puro* y el *arte comercial* o burgués, el primero de ellos poseedor de una postura “antieconómica” y el segundo de mayor difusión y alcance por regirse por las normas del mercado y las expectativas sociales. El arte puro, centra sus esfuerzos en sobrevivir la ausencia de mercado, esto se traduce, así como identifica Turquier (2005) en otras formas de organización productivas, cooperativas, autofinanciadas. A su vez, tanto Bourdieu (2002) como Turquier (2005) identifican que, en esta forma de producción carente de un mercado estructurador, suele suceder que el artista presta mayor atención a la relación con su obra y se vuelve más indiferente a la recepción del público. Si bien este punto puede identificarse en los testimonios relevados, aparecieron en los discursos de algunos de los referentes, posturas que problematizan la anterior afirmación de Turquier (2005) y Bourdieu (2002), lo que puede indicar que estos campos se encuentran abiertos y en constante modificación, en tanto los agentes que constituyen un campo determinado varían ellos, así como sus *hábitus* en el proceso histórico de autonomización. En lo relativo a este punto se retoman dos de los testimonios observados en este apartado:

[...] otra de las cosas que nos interesaba era salir de los espacios tradicionales de cines... no porque esté mal la sala de cine tradicional, oscura, coso, sino porque al interesarnos el formato corto y al interesarnos como el diálogo, el vínculo a partir de las películas, un espacio en el cual se pueda hacer pausas, se pueda charlar... nos parecía que era como, no sé, nos gustaba más. (T. 1y2).

[...] dedico como un 60% o 70% a trabajar con las obras en proceso específicamente con el público. Porque se me hace como absurdo tener todo un proyecto, generar todo un contenido y después esperar que el público lo pueda ver o entender en el museo. Y no pasa. (T. 9).

Al poner en discusión estos dos testimonios con los análisis de Bourdieu (2002) y de Turquier (2005) emergen algunas excepciones o matices empíricos del análisis teórico de los autores. Estos dos testimonios dan cuenta de una búsqueda de un vínculo más próximo con el espectador y el público que lo que la caracterización de Bourdieu (2002) parece ofrecer frente a las intenciones del arte puro. El primer testimonio evidencia que la búsqueda del espacio donde compartir las prácticas cinemáticas ligadas a lo artístico está dada en función de hallar una mayor cercanía y diálogo con el público. El segundo testimonio por su parte evidencia que le asigna una gran importancia al involucramiento del público con su obra, siendo esta última producto de la interacción.

Como fue expuesto anteriormente, la postura de resistencia de las prácticas artísticas vinculadas a lo cinemático se traduce, por parte de los agentes del campo, en una postura socioeconómica al margen del sistema de producción industrial, y en una postura estética contra la imagen hegemónica instaurada por el cine industrial, como Turquier (2005) observara. A su vez, en el análisis de la presente tesis fue ofrecida la dicotomía entre el sistema de producción industrial de cine y una resistencia al mismo, como analogía a la conformación del cine en tanto disciplinas (Foucault, 2005) y la resistencia a estas. Es decir, así como también ofrece Turquier (2005), el cine experimental o lo que esta tesis llama las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático, se contraponen al cine de lenguaje, el cual se rige por normativas de producción industrial. En los testimonios relevados se encuentra que el cine de lenguaje es identificado con normativas, formas específicas que controlan y estructuran la forma de hacer y de ver. Estas normativas de este cine estructurado se identifican en este análisis como una disciplina, al decir de Foucault (2005). El cine de industria entonces es identificado como una disciplina, en tanto forma de ordenar y estructurar el acontecimiento; y las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático son identificadas como resistencia a estas formas de ordenamiento estructurado del acontecimiento.

De igual modo, dentro de las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático también pudo hallarse algunas posturas que consideran las prácticas de videoarte, cine

experimental, arte de medios, como territorios o campos específicos, independientes entre sí. Al indagar en estas diferenciaciones pudo hallarse que estas se fundamentan en las tradiciones que cada práctica ha configurado en sus inicios. Es decir, la diferenciación entre estas prácticas podría también hallarse dentro de la clasificación de *disciplinas* desde este lugar, ya que estas encuentran sus especificidades en las tradiciones que generaron en sus orígenes: es decir, como observa Castro Gómez (2007) recortan fronteras entre conocimientos y fundan sus mitologías.

Entre los recortes de fronteras y las mitologías que provocaron estas prácticas fue identificada la diferenciación a partir de los soportes, siendo el cine experimental identificado con el soporte fotoquímico y el videoarte como multiplatafórmico. Mientras que el cine experimental parece haber quedado ligado a este tipo de soporte original, el videoarte, así como lo caracterizó Meigh-Andrews (2014) fue identificado multiplatafórmico, más allá del soporte de video que dio su origen. Se desprende de la caracterización del videoarte por parte de los testimonios, que se encuentra en consonancia con el análisis de Rush (2002) y Elwes (2005), donde esta forma de realización logra su consolidación en el medio artístico y persiste no gracias a su soporte sino gracias a su característica híbrida, mutante.

Por otra parte, también se tensionan dos posturas fundamentales en lo que respecta la defensa o no del soporte fotoquímico, en el caso del cine experimental. Si bien la defensa del soporte fotoquímico a raíz de un esencialismo nostálgico, como propone Torres et al., (2015) no fue abordada por los testimonios, una de las entrevistas indica que transversalmente sí es entendida de esta forma, cuando menciona que el soporte fotoquímico es económicamente inaccesible y por lo tanto se mantiene más alejado de las posibilidades reales de acceso para la creación. Se considera que a su vez esta dificultad de acceso a este tipo de soporte refuerza la condición de marginalidad del campo en cuestión, reforzada desde la postura estético-política identificada anteriormente. Por otro lado, la defensa a este soporte en tanto acto de resistencia y en busca de una creación militante y más artesanal, como lo ofrece Alcoz (2019) sí es abordada directamente por uno de los testimonios. Finalmente, otra de las posturas identificadas expone que define las prácticas de cine experimental no tanto por el soporte sino por el modo de hacer la película, volviendo probablemente a la postura socioeconómica o estética de Turquier (2005) observada anteriormente.

En cuanto al espacio de difusión diferenciales entre “caja negra” y “caja blanca” observada por del Portillo García y Caballero Gálvez (2014), estas no fueron identificadas cabalmente en los testimonios relevados, probablemente porque ante la marginalidad de estas prácticas artísticas dentro del campo cultural de Uruguay y debido a que, como es mencionado por uno de los testimonios, en Uruguay “somos pocos” haciendo esto, es de por sí difícil para estas prácticas acceder a espacios de difusión estatales o institucionales: desde la categoría de campo de Bourdieu (2002) esto parece indicar que las instituciones culturales del país aún se mantienen al margen al legitimar estas prácticas artísticas. Bien puede sumarse también una reticencia de los propios agentes del campo, por las características antes observadas, de alcanzar o solicitar esta legitimación que entraría en conflicto con la postura estético-políticas de resistencia de sus prácticas. Estas prácticas parecen ir en busca de espacios alternativos al cine o al museo para la difusión, y buscar otras formas de interacción más próximas con el público. Se observa que esta interacción colinda con la concepción de la figura del *prosumidor* (Scolari, 2008). Se infiere que la figura del artista y el receptor de la obra comienzan a fundirse entre sí a través del cambio cultural y de las subjetividades que han producido las nuevas tecnologías. El artista y el receptor ya no son categorías rígidas y estancas, sino que se reconoce en todo el proceso de creación una influencia e intervención mutua.

En lo relativo a la diferenciación entre prácticas por técnicas y estéticas, se desprende del análisis realizado que una parte de los testimonios ubica al cine experimental dentro de la tradición cinematográfica, lo que se desprende también del capítulo conceptual, donde autores como Mitry (1974) o Turquier (2005) posicionan esta práctica dentro de corrientes cinematográficas, estrechamente vinculadas al arte. Por otra parte, el videoarte fue enunciado en los testimonios de forma similar a lo ofrecido por Meigh-Andrews (2014): el videoarte se posiciona en negativo, con intenciones de desmarcarse de la tradición de las bellas artes, con posturas radicales antiarte. Por otra parte, como también observara Meigh-Andrews (2014), Rush (2002), Elwes (2005) el videoarte también fue descrito desde sus posibilidades de hibridación con otras prácticas, formatos, plataformas. En este punto el videoarte se presenta como un punto de partida para el arte de medios, el cual profundiza en este aspecto de hibridación, donde emerge la nueva figura de *prosumidor* (Scolari, 2008). En el testimonio referente al nuevo arte de medios se ofrece una caracterización de estas

prácticas como híbridas, en diálogo tanto con el videoarte como con el cine, la performance y una gran gama de posibles. Por esto se identifica el videoarte y el nuevo arte de medios de forma próxima debido a su propuesta estético-política asociadas a las intersecciones entre prácticas y disciplinas.

Finalmente, dentro de los testimonios relevados coexisten posturas que, si bien entienden la diferenciación entre prácticas, la segmentación entre disciplinas, campos o territorios, consideran que estas no son relevantes para el abordaje de las prácticas, ya que de este modo no se llega al “eje del asunto”. Esta postura no entiende a las prácticas artísticas ligadas a lo cinematográfico como *alternativas* sino como soportes para la creación artística, para la vinculación, para la generación de redes, la militancia, la resistencia, la experimentación. Esta postura rizomática, al decir de Deleuze y Guattari (2008), deja a un lado la concepción de las prácticas a modo de disciplinas, ancladas a una mitología que las limita recortando un espacio de conocimiento. En cambio, esta postura hace desbordar los límites de la concepción disciplinar, descentra, hace coexistir, vincula.

Como ya fue observado en lo que respecta al marco teórico, el ingreso de las nuevas tecnologías, el internet como nueva plataforma de difusión, modificaron no solo las experiencias de cine y video como observa Augustowsky (2016), sino también la diferenciación entre técnicas y estéticas abriéndose a una nueva concepción de la actividad artística: no experimental, sino experimentación. Se infiere que esta nueva concepción de la experimentación se encuentra profundamente vinculada al proceso de cambios en las subjetividades que se inició con las nuevas tecnologías y la irrupción de la figura del *prosumidor* (Scolari, 2008), así como de la búsqueda de hipervínculos que propulsó la irrupción del internet y las creaciones artísticas que se hicieron con él una vez que las nuevas tecnologías agotaron su destino funcional, como observa Agra (2014). En esta concepción rizomática que presentaron algunos de los testimonios se desprende la idea de un artista de la reapropiación y de la integración de íconos y fenómenos culturales; de la búsqueda de una identidad personal a partir de experimentar; de la colaboración y la producción en vínculo: siempre abierto, heterogéneo. Este artista de la experimentación se identifica, según Scolari (2008) como *prosumidor*, al mismo tiempo que como *rizoma* (Deleuze y Guattari, 2008), multiplicidad, conectable, sin centro.

Es esta última postura la que se considera que puede generar una brusca modificación del campo del cine, al no poder totalizarse, o cerrarse este sobre sí mismo.

De acuerdo a esta concepción rizomática la forma de producción de las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático no son una alternativa a otra cosa, sino que su propia concepción contiene por sí misma la fundamentación de su existencia: no es *algo más* dentro del abanico de opciones: *Es*. Esta postura, este *hábitus*, en tanto pretende generar un quiebre en la lógica de la estratificación disciplinar del campo del cine, en la lógica de las tradiciones de las prácticas, en el sistema de percepción y de la forma de pensamiento vigente, es la que se identifica, desde la categorización de Bourdieu (2017) intencionalmente susceptible a habilitar la emergencia de una *revolución simbólica*.

3.3 Prácticas Docentes desde la Representación de Artistas Cinemáticos

En el siguiente apartado se recuperan ejercicios audiovisuales realizados por estudiantes en el marco de las propuestas educativas relevadas para la presente tesis. Estos ejercicios parten de premisas concretas propuestas por la o el docente del curso. Los objetivos de las premisas docentes son variados, algunos se orientan a la evaluación de la adquisición técnica, otros a la experimentación de materiales, y otros a la expresión artística. Las características de los cursos relevados son también diferentes entre sí, por lo que no se trata de realizar un análisis netamente comparativo sino una caracterización de las experiencias educativas relevadas. Al mismo tiempo que se analizan las particularidades técnicas, estéticas y expresivas de cada pieza audiovisual, se recupera también el contexto del que parte la premisa y las dinámicas de clase.

Finalmente se ofrecerá una conclusión del apartado integradora y tendiente a abrir la discusión.

Las experiencias relevadas y las características de cada ejercicio audiovisual se encuentran en la siguiente tabla y se desarrolla en los siguientes subapartados:

INSTITUCIÓN	NOMBRE DE LA PIEZA AUDIOVISUAL	TRADICIÓN	SOPORTE	ESPACIO DE DIFUSIÓN	TÉCNICA Y ESTÉTICA	EVALUACIÓN DOCENTE
UCF	#686C5E	Cine Experimental	Fílmico y digital	Espacio Aula	ByN y Color Sobreimpresiones Distintos planos sonoros disruptivos Pieza sugestiva/conceptual	Premisa parte de lo técnico: vincular ambos soportes Docente acompaña el proceso a modo de tutoría Evalúa de acuerdo

						al proceso y al nivel de intercambio de contenidos que permitió en clase
ORT	Aires	Videoarte	Digital	Espacio Aula y Youtube	ByN y Color Pantalla partida Sobreimpresiones Fundidos encadenados Un solo plano sonoro (agrega música externa) Pieza conceptual	Premisa parte de exploración de lenguajes y plataformas Docente acompaña el proceso a modo de tutoría Evalúa el ejercicio desde la noción de carpeta-proceso de estudiantes. No lo toma como ejercicio aislado
KAVLIN CC	Una historia de amor	Cine Experimental	Digital	Espacio Aula	Color Stop Motion Un solo plano sonoro (agrega música externa) Pieza narrativa lineal: causa y efecto Estética simil <i>gore</i> Pesadillezca	Premisa parte de exploración de lenguajes Docente acompaña el proceso a modo de tutoría Evalúa el ejercicio de acuerdo a la incorporación de herramientas técnicas abordadas en clase. Libertad creativa
TAA	Expresionismo Alemán	Cine	Digital	Espacio Aula y Youtube	ByN Fuerte contraste claroscuros Un solo plano sonoro (agrega música externa) Pieza estética simil Expresionismo alemán Pieza sugestiva-afectiva	Premisa parte de exploración técnica y estética Docente acompaña el proceso a modo de tutoría en formato taller Evalúa el ejercicio de acuerdo a la incorporación de herramientas técnicas abordadas en clase y fidelidad en la expresión de emoción

SECC. VIDEO	Sirena	Cine experimental	Digital	Espacio Aula	Color Énfasis en la voz Tono Poético Un solo plano sonoro: diálogos desde voz poética Pieza poema	Premisa parte de exploración de lenguajes Docente acompaña el proceso a modo de tutoría en formato taller Evalúa el ejercicio de acuerdo a la incorporación de herramientas técnicas abordadas en clase
LAB. CINE DE FAC	Foco cinético	Cine / Registro	Digital	Festivales y Youtube	Color y ByN Estructura narrativa-circular Abstracción y elementos de impacto visual Un solo plano sonoro construido de forma circular a través de tres músicas externas Pieza poética/visual sugestiva-evocativa	Premisa parte de elaboración colectiva Docente acompaña y participa del proceso Evalúa de acuerdo al proceso de creación y discusión colectiva que produjo las pautas de la premisa
MTC	No aplica	Cine Experimental	Fílmico	Proyección abierta post taller	No aplica	No muestra porque no fue posible la proyección de la pieza
LLMA	No aplica	Cine Experimental / Videoarte	No aplica	No aplica	No aplica	Elige no hacer una selección de una sola pieza-ejemplo
UCU	No aplica	Videoarte	No aplica	No aplica	No aplica	Elige no hacer una selección de una sola pieza-ejemplo
ARTE DIGITAL Y ELECTRÓNICO	No aplica	Artes mediales	No aplica	No aplica	No aplica	Elige narrar un ejercicio que no fue registrado de forma audiovisual

Tabla 2 Desglose de Experiencias Educativas

3.3.1 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Curso de Cine Experimental: #686C5E.

Este ejercicio audiovisual fue realizado por un grupo de cinco estudiantes. En el testimonio docente se expresa que la generación de ese grupo era más numerosa de lo usual, por lo que en ese caso se optó por la realización grupal debido a que las características del acompañamiento como docente son similares al de una tutoría individual-personalizada, cosa que, expresa en su testimonio, le resultaba complejo de realizar en un grupo numeroso. Por lo tanto, lo usual en los ejercicios de esta experiencia educativa es que sean realizados de forma individual con instancias paralelas de discusión y de colectivización de sus procesos con el resto del grupo. En cuanto a las dinámicas del curso, en el testimonio es expreso que se hace énfasis en el proceso más que en el resultado, y que las clases giran alrededor del diálogo, la puesta en común, de

los intercambios en relación a las referencias que se ofrecen ver a los estudiantes.

Al momento de proponer

la premisa, en el testimonio

se enfatiza que se hace una propuesta de realización no estructurada y abierta a la auto-reflexión:

[...] Mucho diálogo y mucho de que no tenemos un *deadline* mañana y que si no sabemos, nada, podemos seguir pensando un rato más. O podemos ir a filmar sin saber exactamente a dónde queremos llegar. No necesariamente hay que saber todo. (T1y2)

Esta cita es de relevancia ya que caracteriza el tipo de proceso creativo que poseen estas formas audiovisuales que la presente tesis aborda, contraria a la estructura



fig. 1 fotograma de pieza "#686C5E" realizada por estudiantes.

del cine industrial donde la pre-producción es una etapa de suma importancia para asegurar el producto planificado.

En este contexto educativo surge la propuesta que fue seleccionada por quien referencia esta propuesta educativa. Dicho ejercicio parte de una premisa abierta: la propuesta docente era generar una pieza que mezclara el soporte fílmico con el soporte digital.

Dentro de los aspectos técnicos/estéticos se destaca el uso del soporte fotoquímico y el uso de soporte digital con relación de aspecto 4:3. El soporte fílmico fue realizado en formato 16mm en blanco y negro; el soporte digital es usado a color. La pieza tiene una duración de dos minutos, cincuenta segundos. Tanto el fílmico como el digital son usados a su vez de manera diferencial manteniendo un patrón a lo largo de la pieza: el blanco y negro del soporte fotoquímico se destina a imágenes de la ciudad de Montevideo, calles, asfalto, semáforos, autos, gente, rostros; el soporte digital es destinado a imágenes a color de paisajes naturales, playas, árboles, agua, figuras y pies descalzos en la arena. Se observa una predominancia del uso de cámara en mano al momento de filmar en ambos soportes.

El montaje de esta pieza no es de carácter lineal. Los estudiantes optaron por mostrar ambos tipos de imagen, digital y fílmico; color y blanco y negro; naturaleza y ciudad, de forma simultánea. En la mayor parte de la pieza se observa la utilización de la sobreimpresión haciendo que ambos tipos de imágenes aparezcan de forma simultánea. Esta sobreimpresión genera por momentos texturas interesantes en la imagen cuando se recurre a planos cerrados de pasto o ramas y planos abiertos de edificios o del propio tránsito de la ciudad. Si bien la simultaneidad es recurrente, las imágenes de la ciudad adquieren mayor presencia, comportándose como el objeto de esta pieza, mientras que las imágenes digitales funcionan como la alternativa, la comparación.



fig. 2 fotograma de pieza “#686C5E” realizada por estudiantes.

En cuanto al sonido directo este no tiene ninguna participación en la pieza audiovisual. El ambiente sonoro es construido posteriormente utilizando para éste sonidos disruptores, abstractos y sugestivos, carentes en su conjunto de toda armonía, buscando de este modo generar sensaciones de incomodidad en los espectadores.

Todos estos elementos al ponerse en relación entre sí en el montaje generan una pieza del tipo conceptual que no busca representar una historia de forma figurativa sino trabajar un concepto o idea: lo sofocante, gris y violento de la ciudad en relación a lo amplio, verde y relajante de la naturaleza. Se considera que esto, como idea-concepto puede resultar interesante para trabajar desde múltiples disciplinas o materias.

La pieza finaliza con imágenes filmadas en 16mm cerradas sobre rostros jóvenes mirando fijamente a cámara. Se realiza un montaje acelerado que va alternando a distintos ritmos sobre las imágenes de los rostros, por momentos realizando una sobreimpresión saturada que superpone todos los rostros y por momentos volviendo sobre las mismas imágenes. Hacia el final el ritmo del montaje comienza a enlentecerse. Al iniciar esta secuencia se interrumpe el sonido disruptor que se venía generando dando paso a ruido blanco. Este sonido acompañará toda esta secuencia final hasta los créditos donde se pasará a una composición musical armónica de piano. Esta última

elección sonora, de acuerdo al testimonio docente, fue realizada con la intención de potenciar los sonidos anteriores al generarse el contraste entre ambos.

En el contexto educativo en el que fue realizada esta pieza los contenidos que se abordan están relacionados al cine experimental, por lo tanto, en el testimonio docente se hizo énfasis en que su rol fue acompañar el proceso de traducción de la idea a su materialización audiovisual. De acuerdo al relato docente se seleccionó esta pieza para compartir en la entrevista realizada debido a que el proceso de realización generó interesantes intercambios entre los estudiantes. El título del corto es “#686C5E”, nomenclatura que representa el código del color del hormigón. En el testimonio docente se relata lo positivo de este aspecto ya que habilitó el intercambio dentro del aula sobre la forma de titular las piezas y sobre qué tanta información querían o no facilitar a quien viera su ejercicio.

[...] Entonces bueno, ahí charlamos bastante sobre qué tan crípticos querían ser, y si les importaba que nadie se enterara de eso, más allá de algún demente que supiera que ese es el hormigón (risas). (T1y2)

Otro de los aspectos que fue destacado en el testimonio docente en referencia a este ejercicio audiovisual fue el hecho de que el proceso creativo de los estudiantes que realizaron esta pieza fue el que más tiempo llevó, el que más flexibilidad necesitó de su parte y el que al final reunió en su proceso todas las discusiones que se fueron dando en clase.

[...] Este grupo fue como... con este grupo pasó algo simpatiquísimo porque fue el grupo más complicado, el que tenía menos ideas, el que no sabía por dónde ir, el que le costó más, le di como tiempo extra y fue como la pieza que quedó más redonda. Más redonda dentro de lo que vendría a ser la propuesta del curso ¿no?, no necesariamente ni peor ni mejor ni... pero sí como que cubre, no sé, varias cosas que fuimos conversando en el curso. (T1y2)

En el testimonio docente se destaca, por lo tanto, que esta pieza fue la que habilitó un proceso creativo experimental: la elaboración de la idea o concepto a trabajar; el proceso de materialización de la idea con las pruebas y experimentaciones propias de este; las discusiones, reflexiones y problematizaciones en torno a la idea y su materialización; la toma de decisiones final para dar por finalizado la pieza audiovisual.

Otro de los aspectos que fue evaluado como positivo en el testimonio docente fue el hecho de que se preocuparan tanto por el sonido, aspecto que suele quedar relegado en el campo cinematográfico: “Por eso, fue otra de las películas que permitió charlar sobre el sonido, que es algo que a los estudiantes de cine les cuesta mucho pensar (T1y2)”

Dentro del proceso creativo de realización de estos ejercicios se destaca la postura docente propia de la postura socioeconómica del cine experimental donde la forma de abordar la práctica se organiza distinto al cine de lenguaje. En el testimonio docente se reflexiona en varias ocasiones sobre la no necesidad de tener absolutamente todo planificado previo a salir a filmar. No se dividen las etapas de realización de forma absoluta como sucede en el cine de lenguaje, sino que todas las etapas se contaminan entre sí, se superponen o cambian su orden.

[...] Que eso para los estudiantes de cine tradicional es difícil de imaginarse o de aceptarlo, y que a veces les da como mucho miedo: “yo no sé”, y digo “yo tampoco” (risas). Le digo probemos, a ver, vayamos... o sea, vayamos caminando juntos y vemos lo que va pasando y yo lo que voy haciendo es acompañando tu proceso creativo, y bueno, sí, dándote ideas o apoyando. Pero no necesariamente tenemos que saber qué película vamos a hacer en el momento en que vamos a empezar la película. Después bueno, cada caso es diferente, hay estudiantes o gente que precisa como más certezas y otros menos... pero en el caso de ellos me parece que nada, empezaron como desde un gran, una gran incertidumbre, una gran duda, una gran cosa de que no sabían qué querían hacer y les preocupaba, y dije bueno, no nos preocupemos. Y me parece que estuvo bueno lo que salió (T1y2)

En sumas, dentro del testimonio docente se observa que las premisas son tomadas como disparadores para abordar contenidos propios de los procesos creativos que al mismo tiempo sean cercanos a los estudiantes, ya que se discute en torno a elecciones que ellos mismos van tomando. La forma de acercar estos contenidos, de tan poca accesibilidad a nivel cultural, a los estudiantes es a través de la experiencia y de que ellos mismos encarnen en su vivencia lo que un proceso creativo en cine experimental implica, transportable luego a cualquier tipo de proceso creativo.

3.3.2 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Curso de Videoarte:

Aires.

Este ejercicio audiovisual fue realizado de forma individual por una estudiante. El curso del que parte esta pieza está vinculado a contenidos propios del videoarte. Para contextualizar se debe precisar que en el testimonio docente se hacía énfasis en la idea de procesos y proyectos que atraviesa todo el curso. Es decir, la pieza seleccionada para el análisis es solo una parte (y uno de los primeros ejercicios) de una carpeta-proceso de esta estudiante y como tal no debería ser tomada como un trabajo aislado sino como parte de un hilo conductor que tiene que ver con el proceso de la estudiante. Es posible que al aislar este ejercicio del resto de los ejercicios de la misma estudiante se esté reduciendo el campo de sentido del proyecto global.



fig. 3. fotograma de pieza "Aires" realizada por estudiante.

Parte de la propuesta del curso, de acuerdo al testimonio docente es realizar salidas del tipo didácticas para que los estudiantes puedan relacionarse con los contenidos y con la sociedad en

general. Se destacó que estas salidas provocan que los proyectos estudiantiles posean carácter crítico y responsabilidad de contenido para abordar temas como medioambiente, migraciones, el rol de los noticiarios, etc.

“Aires” es una pieza de un minuto y cuarenta segundos de duración. Es uno de los primeros ejercicios realizados en el marco de este curso orientado hacia el videoarte, partiendo de una premisa libre y abierta. Es decir, se trata de un ejercicio exploratorio de los lenguajes y plataformas. En palabras del testimonio docente:

[...] (son) Los primeros ejercicios que ellos empiezan a desarrollar en cuanto a la relación de lo que serían los lenguajes, las plataformas. En ese ahí se dejaron libres. Después ya se empezaron como a formar ya más como contenidos específicos que los llevaron a reflexionar en el proyecto final. (T.9)



fig. 4 fotograma de pieza "Aires" realizada por estudiante.

Este corto está realizado en soporte digital con relación de aspecto 16:9. El soporte digital es utilizado a color, a excepción de tres planos donde intencionalmente se ha llevado las imágenes a blanco y negro. Tiene algunas imágenes fijas pero mayor predominancia de planos con movimientos suaves, ya sea que se filmaron sobre un trípode con cabezal fluido o que se estabilizó posteriormente en la posproducción. Hay, por lo tanto, planos fijos, así como pequeños *paneos* o *tilts*.

En cuanto al montaje se utilizan varios recursos para relacionar las imágenes. En algunos momentos las imágenes se disponen secuenciadas, es decir una seguida de la otra; en otros momentos se utiliza fundidos encadenados para generar una transición fluida; se adopta el recurso de la sobreimpresión que empieza con fundir dos imágenes de agua en movimiento dirigiéndose hacia extremos opuestos, y luego el recurso comienza a utilizarse para el concepto del agua con el concepto del aire: es decir se realiza una sobreimpresión de agua en movimiento sobre imágenes de cielo y copa de árboles o colas de zorro en movimiento; también se sirve del recurso de pantalla partida, dividiendo la imagen en dos: aire y agua o agua y agua, manteniendo siempre una

continuidad en la línea del horizonte y manteniendo una de las imágenes a color mientras que la otra es dispuesta en blanco y negro. Finalmente, también se sirve en un solo plano del recurso de sobre posicionar dos planos al mismo tiempo, ambos de agua solo que en uno de ellos puede verse una medusa o agua viva. Esta forma de superposición genera una fragmentación del cuadro.

Los recursos utilizados a nivel de edición de imagen son varios y se percibe una actitud exploratoria de los formatos posibles del soporte digital. Este ejercicio posee en su mayoría imágenes tomadas por la realizadora a excepción de dos planos que parecen ser reapropiadas, tomadas de otras fuentes y puestas en relación a sus imágenes. En cuanto al sonido se descartó el sonido directo y se optó en cambio por poner en un único plano sonoro una música del tipo genérica, armónica y suave la cual trae consigo



fig. 5 fotograma de pieza "Aires" realizada por estudiante.

sonidos musicales con sonidos de aves para provocar sensación de calma.

Si bien el efecto de calma es generado en gran medida gracias a la opción sonora, es en el plano visual donde la realizadora parece haberse dispuesto más a experimentar ya que es ahí donde hay una mayor exploración de las posibilidades creativas. Las imágenes son en su totalidad tomadas de la naturaleza: agua, cielo, nubes, árboles, plantas, paisajes llanos. El título de la pieza funciona como una ayuda para interpretar la pieza en sí. Sin embargo, la interpretación, así como la pieza en cuestión no es lineal sino conceptual. A través de los distintos recursos del montaje observados

se realiza una constante exploración, fusión y comparación entre elementos propios del agua y elementos del aire. El aire, podría decirse, solo puede ser mostrado de forma metafórica o conceptual ya que no existe una imagen concreta del aire. Por lo tanto, la realizadora se sirve de este concepto complejo y cotidiano para intentar producir una imagen metafórica. Para esto se sirve del movimiento de plantas o copas de árbol, del cielo o incluso del agua. A través de estos elementos se ponen en relación comparándose, compartiendo pantalla o fundiéndose uno sobre otro para generar esa imagen del aire. Se destaca en esta búsqueda y exploración dos imágenes que logran, a juicio de este análisis, alcanzar la imagen del aire a través de una sutil sobreimpresión apenas perceptible, si no fuera por el movimiento, del agua sobre el cielo.

En el testimonio docente se destaca la idea de proceso y la idea de proyecto. En primer lugar, la idea de proceso se hace presente constantemente ya que el curso se aproxima a los estudiantes desde el arte, aspecto que de acuerdo a la apreciación docente los estudiantes no suelen tener demasiado acercamiento previo a éste. En clave de *habitus* de Bourdieu (2002), los estudiantes no suelen estar demasiado socializados con el arte. Esto provoca que los contenidos de carácter artístico vayan introduciéndose de a poco bajo la idea de proceso. En palabras del testimonio docente:

[...] En un principio lleva como un trabajo de que ellos están empezando a entender realmente lo que están estudiando dentro del arte, tener una cuestión más de cercanía y experiencia de lo que es el arte. Ya después que empiezan a ver las diferentes materias se empiezan a acercar, empiezan ellos a generar un grupo más como de amistad, porque ahí el tema es que como la carrera es nueva, se sienten en un principio como un poco relegados, porque no hay como un área totalmente de arte que digan bueno, se ve que es como una zona de arte, sino que es como diseño, diseño, diseño, y la parte más de ingeniería. Entonces es como que ellos van marcando su propio territorio en cuanto a la carrera, empiezan como a buscarle un sentido, que es como lo importante. Se empiezan a copar, pero les cuesta realmente ¿no? (T.9)

En este contexto de ir aproximando los contenidos de a poco es que se encuentra enmarcado el ejercicio “Aires”, el cual ofrece más que nada una exploración de posibilidades técnicas-expresivas y formatos posibles de lo digital dentro de lo que es un proyecto de videoarte. Se observa además que se inicia en este ejercicio una

búsqueda conceptual para abordar los contenidos o para reflexionar sobre ellos. Esta búsqueda conceptual se acentúa y profundiza en posteriores ejercicios como es el caso del proyecto “Portrait series on contemporary citizens” de la misma estudiante. En este caso, de acuerdo al testimonio docente, se observa mayor desarrollo y se opta por reflexionar y conceptualizar a través del diálogo entre dos pantallas, sobre el presente contemporáneo.

3.3.3 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de un Módulo de Cine

Experimental: “Una Historia de Amor”.

Este ejercicio audiovisual fue realizado por dos estudiantes en el marco del módulo de cine experimental de un curso emergente de realización audiovisual de educación no formal. De acuerdo al testimonio docente, en el módulo de cine experimental tiene una duración breve, en el año de realización de la pieza audiovisual a analizar constó de tres clases. En una de estas clases se vieron referencias, luego se marcó una premisa y se orientó a los estudiantes en la realización de la premisa. En el curso relevado, de acuerdo al testimonio docente, se propone una premisa que permita a los estudiantes poner en práctica los contenidos técnicos a disposición a su vez de los contenidos conceptuales específicos de cada módulo. El rol docente, de acuerdo al testimonio relevado, consiste en acompañar con ayudas técnicas que permitan el desarrollo creativo-conceptual del proyecto de cada estudiante.

“Una historia de amor” fue la pieza que en el testimonio docente se optó por compartir en la entrevista. Esta tiene una duración de 01:39 minutos y está realizada en formato digital a color a través del recurso de *stop motion*, es decir, una forma de animación que a través de secuenciar fotografías produce la impresión de movimiento sobre objetos estáticos. Como tal, en un *stop motion* el movimiento de cámara también es aparente. En el caso del ejercicio a analizar, utiliza este recurso y produce pequeños movimientos de cámara aparentes como el *zoom out* o efectos de acercamiento y alejamiento brusco de la cámara que desestabilizan la imagen. Sin embargo, en términos generales la pieza en cuestión tiende a no generar movimientos de cámara. Se infiere que esta elección también puede estar dada por la complejidad que puede generar para estudiantes recién iniciados el realizar movimientos de cámara cinematográficos en un *stop motion*.

El montaje, por otro lado, es un tipo de montaje lineal, se narra una secuencia concatenada de causa y efecto. Es reconocible por lo tanto una narrativa lineal dentro de

la pieza audiovisual. En cuanto al aspecto sonoro se optó por tomar una música instrumental animada para dar un cierto tono jocoso a la historia narrada. Esto denota que los estudiantes priorizaron la creación en el aspecto visual y para el aspecto sonoro procuraron dar con una música que le aportara el tono que estaban buscando.

“Una historia de amor” narra a través del recurso de *stop motion* la historia de un personaje que para conseguir la atención de su enamorado se modifica a sí mismo. Esta historia se narra a partir de dos cráneos de cerdo, una de ellas es un cráneo solo compuesto de huesos y la otra está recubierta por la carne propia del animal, sin piel.



fig. 6. fotograma de pieza “Una Historia de Amor” realizada por estudiante.

La historia empieza con el cráneo realizando un ritual de “belleza”, se cepilla los dientes, se pasa la afeitadora, se pinta la boca emulando pintarse los labios, cordones y cintas envuelven la cabeza, se pone una peluca y lentes. Al finalizar este ritual ingresa en plano una pata de cerdo con carne e intenta tocar el cráneo producido a lo que este reacciona esquivando el contacto de forma altanera. Luego ingresa la cabeza de cerdo con carne e intenta acercar su boca al cráneo a lo que éste reacciona alejándose. La cabeza de cerdo con carne se retira al experimentar el rechazo. En un siguiente plano se ve la cabeza de cerdo con carne introduciéndose voluntariamente a una olla con agua hirviendo, luego de pasar por ese proceso de hervirse voluntariamente la cabeza de cerdo vuelve a aparecer en plano de frente a la cámara con una expresión enfermiza y color amarillento. Enseguida comienzan a aparecer cortes sobre la carne del cerdo y a sacarse la carne de la cabeza para eliminar todo resto de carne. Una vez este proceso

culmina, la cabeza de cerdo vuelve a intentar acercarse al cráneo y esta vez es aceptado por él. Esta historia narra, por lo tanto, desde una óptica crítica y pesimista el proceso de autotransformación que implica el intentar ser aceptado por otro a quien deseamos o anhelamos.

Como ya se ha dicho, la historia se narra de forma lineal, no se percibe una disrupción en el relato en sí, sino en el aspecto formal. En este aspecto la experimentación está dada por el uso de la herramienta



fig. 7 fotograma de pieza "Una Historia de Amor" realizada por estudiante.

del stop motion que permite la animación de elementos estáticos como partes de cuerpos y cráneos de animales. La utilización de los cráneos y el duro proceso al que es sometida la cabeza con carne es lo que le da el tono oscuro y pesimista a la historia.



fig. 8 fotograma de pieza "Una Historia de Amor" realizada por estudiante.

En el testimonio docente se explicita de dónde parte esta intención de experimentación con el *stop motion*. Dentro de las referencias utilizadas por parte de los docentes para abordar el cine experimental se mostró al estudiantado la obra de Jan Švankmajer, artista y creador cinematográfico checo que se caracteriza por la utilización de animación a través del recurso *stop motion* y por temáticas surrealistas similares a pesadillas.

[...] Y bueno, en realidad al estudiante le interesó trabajar ese recurso y bueno, se acompañó más desde la parte técnica para saber cómo lograrlo, tanto desde la realización como desde el montaje. Y ta, después el guión es libre en realidad. No hubo como una instancia de pensar esa parte, sino

que fue el estudiante tomó los elementos que quiso en ese momento y realizó la pieza a su criterio. (T.7)

Como expresa el testimonio docente, la pieza parte del propio interés del estudiante mientras que el rol docente se ocupa del acompañamiento técnico y en la realización. Se parte por lo tanto de la iniciativa del estudiante y se trabaja a partir de ahí. Luego en el testimonio docente se expresa que la instancia de evaluación de la pieza para este módulo consiste en que el estudiante comparta cómo fue su proceso creativo, cuáles fueron sus dificultades, si alcanzó el objetivo planeado. Esta instancia se da de forma colectiva y tiene centralidad en el intercambio. En palabras del testimonio docente:

[...]...en realidad es más como una instancia de intercambio donde el estudiante la idea es que cuente cómo fue su proceso, como fue el proceso creativo, las dificultades que tuvo. Si pudo lograr los objetivos que se planteó al comienzo, si colmó sus expectativas, y bueno, luego de poner como esta... yo en realidad le doy bastante lugar como a ese intercambio, para saber un poco cómo fue la experiencia de cada estudiante a la hora de realizar esa pieza, esa premisa. Y bueno, quizás después si está como mi aporte, cómo fue mi percepción y ta, la de los demás estudiantes obviamente, no es como una instancia de evaluación, pero sí como de intercambio, de bueno, de que cada uno cuente su percepción. (T.7)

Se percibe a través del testimonio docente que la pieza “Una historia de amor” parte de referencias mostradas en clase, pero a su vez de inquietudes y elecciones personales de los estudiantes. El rol del docente es el acompañamiento en el proceso, la orientación técnica, para que el estudiantado pueda apropiarse de las herramientas y desarrollarse de forma autónoma. Como tal, este ejercicio audiovisual referenciado establece una confluencia entre el recurso de *stop motion* mostrado en clase a través de Švankmajer, y la inquietud por experimentar una historia en función de la técnica.

Al respecto de la experimentación en la técnica se destaca la siguiente observación del testimonio docente:

[...] Entonces en ese sentido si creo que hay... con el contacto que yo tengo con estos estudiantes que son como estas generaciones

adolescentes y eso que tienen otra relación como de consumo audiovisual, creo que son más concientes de la libertad que hay. Yo incluso he visto trabajos de estudiantes que están en esta búsqueda y ya te das cuenta como ellos mismos están apropiándose de diferentes recursos que se utilizan en el cine como en la animación... cómo van mezclando y fusionando estos elementos ¿no? Y eso me parece que está buenísimo y es algo sumamente nuevo, no sé. Y ta, que en realidad también en ese sentido lo veo como bastante relacionado a lo experimental, porque justamente lo ves y es como un rompecabezas de cosas, de diferentes recursos y elementos. Y ta, capaz que eso sí me lleva más a pensar esto de lo experimental, no tanto en la narrativa sino en la retórica, la parte estética, en ese sentido creo que sí, hay una cuestión más libre en cuanto a los recursos. Pero en cuanto al guión sí, siento que hay como más una cuestión más lineal. Como que en ese sentido cuesta más salirse de la cuestión más digerida, más lineal. Capaz que desde ese lugar a veces siento que todavía cuesta más como pensar el audiovisual en esos casos, como la expresión libre ¿no? no sé si me explico... (T.7)

Resulta de interés la observación brindada en este testimonio docente ya que puede vincularse con la categoría de *prosumidor* de Scolari (2008). Los estudiantes de hoy tienen un mayor acceso a contenidos audiovisuales y se encuentran socializados en clave de *hábitus* (Bourdieu, 2002) e inscriptos en un contexto cultural híbrido que anima a la experimentación técnica y estética. Como se observa en el testimonio docente y en el ejercicio audiovisual referenciado, esta experimentación está dada en cuanto a aspectos estéticos y técnicos, sin embargo, el guión, la narrativa continúa teniendo una estructura lineal y fácilmente decodificable.

3.3.4 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Curso de Cine:

“Expresionismo Alemán”.

Este ejercicio audiovisual parte de una premisa exploratoria de la corriente expresionista alemana y fue realizado en el marco de un programa de formación no formal en lenguaje audiovisual para adolescentes. Esta experiencia formativa, podrá observarse, posee la particularidad de estar orientada hacia el lenguaje audiovisual, sin embargo, esta experiencia resulta de interés para la presente tesis ya que como expresa el testimonio docente:

[...] a veces suceden cosas que terminan como teniendo un tinte o un color más experimental y no lo sabíamos, solo por abrimos a la experiencia de jugar con... por ejemplo ahora tenemos ganas de empezar un taller en setiembre con... de analógico y de filmar en analógico. Y ahí vamos a jugar, seguro. Pero como que nunca nos hemos puesto como propósito eso, cine experimental. Sí hemos trabajado corrientes experimentales de cine, eso del expresionismo alemán, o bueno, estudiar una corriente de historia que experimentó en el cine, y bueno... como trabajamos el stop motion en animación, que siempre está bordeando el juego y la experimentación. Pero como eso, para probar, no decir bueno, ahora vamos a hacer cine experimental. (T.5)

Esta perspectiva educativa toma al cine también como soporte para la creación orientada fundamentalmente hacia el juego. A partir del juego y de disparadores técnicos es que orientan la experimentación hacia el medio mismo. En el caso de la pieza audiovisual referenciada en el testimonio docente, ésta parte de una premisa simple: realizar una pieza audiovisual a través de los elementos del expresionismo alemán. La premisa era de orientación técnica y estética, dando libertad en el aspecto expresivo y en el contenido a trabajar.

[...] Estábamos trabajando la corriente del expresionismo alemán y lo que estaba central era cómo trabajar la emoción de un personaje con la luz, la sombra y elementos del decorado. El expresionismo alemán, ¿no? Bueno, eso tenía que estar presente, un mensaje concreto que ellos puedan definir, habíamos visto un montón de películas en referencia al expresionismo alemán, y bueno, ellos construyeron en el lenguaje del cine mudo, con una impronta muy del expresionismo alemán una emoción concreta. (T.5)

“Expresionismo Alemán” es una pieza realizada en soporte digital y blanco y negro de 01:06 minutos de duración. Esta pieza utiliza valores de planos medios predominantemente fijos a excepción de los *primerísimos primer plano* en los cuales se observa sutiles movimientos que indican cámara en mano. El estilo de montaje es sobrio y sugestivo, este parece ser utilizado de forma que produzca un *in crescendo* de la intensidad de la secuencia. En el aspecto sonoro la pieza se sirve de una música instrumental en la que predomina el sonido de un piano inquietante y amenazador. En el

plano sonoro, por lo tanto, se optó por prescindir del sonido directo ya que, como observó el testimonio docente, se buscaba emular la época del cine mudo y en blanco y negro.

La pieza audiovisual inicia con un plano cerrado de una boca frontal tomando en una taza de té oscura, luego pasa a través de un *raccord* en el gesto de servirse la taza de té a un plano medio del personaje en cuestión. La imagen posee un fuerte contraste de blancos y negros con el personaje también maquillado en la zona de sus ojos, mejillas y labios para acentuar el contraste del rostro, recurso utilizado en el expresionismo alemán y en la historia del cine mudo en general.

Una vez se nos muestra el personaje en el plano medio frontal tomando su taza de té, de inmediato comienzan a ingresar a plano por los laterales manos desnudas que intentan tocar y acosar al personaje central a lo que este responde con enfado retirando bruscamente las manos invasoras. El personaje vuelve a intentar tomar de la taza pero inmediatamente continúan ingresando a plano las manos desnudas intentando tocarle con mayor insistencia. A esto el personaje reacciona con enojo, enfado, frustración *in crescendo* a medida que ve que no puede sacarse las manos de encima. Las manos invaden el plano y dejan al personaje en el fondo, desesperado y escondiendo la cabeza



fig. 9 fotograma de pieza “Expresionismo Alemán” realizada por estudiantes.

entre sus propias manos.

Ya en estado de angustia y frustración extrema el personaje central continúa intentando sacar las manos con violencia y ve con desesperación como estas toman su



fig. 10 fotograma de pieza “Expresionismo Alemán” realizada por estudiantes.

taza de té y se la pasan entre ellas.

El personaje intenta calmarse respirando agitadamente y el plano corta a negro para luego de un segundo retomar con un *primerísimo primer plano* de los ojos del personaje abriéndose de forma brusca y mirando a cámara. Luego se retoma la imagen de cuerpo medio del personaje en el piso maniatado en lo que parece emular cinturones psiquiátricos mientras las manos continúan acosándole. La secuencia finaliza con corte a negro y un plano del personaje tirado en el piso rendido, con ojos cerrados, ya sin ofrecer resistencia.

La pieza “Expresionismo Alemán” posee un acento en lo visual en lo estético y en el *acting* del personaje. El plano sonoro fue destinado a generar y reforzar el efecto inquietante del



fig. 11 fotograma de pieza “Expresionismo Alemán” realizada por estudiantes.

plano visual. En cuanto a lo visual y lo estético se destaca la utilización del fuerte contraste reforzado por el blanco y negro ya que este ayuda a producir la sensación extrema sobre lo emocional y sobre el *acting* mismo del sujeto central.

De acuerdo al testimonio docente esta pieza parte de la consigna técnica de emular el expresionismo alemán y apoyar lo visual sobre la transmisión de una emoción. Resulta de interés el punto de partida de la premisa cuando se lo pone en contraposición a la búsqueda conceptual de los estudiantes, quienes en este caso buscaban representar la historia de un personaje que estaba decidiendo cambiar de género. Es de interés el hecho de que al apelar a la emoción, el concepto detrás de la pieza queda oculto para el espectador común, pero la emoción logra transmitirse sin necesidad del concepto. Sin embargo, dado que la emoción es transmitida sin necesidad de dejar el concepto al descubierto se observa que potencialmente puede producirse un efecto de “descubrimiento” sobre un espectador casual. Es decir, la emoción transmitida en la pieza se comporta de forma universal, cualquier espectador tipo socializado en la cultura occidental puede conectar con ella; el plano conceptual no se hace presente de forma evidente en la pieza, *ergo* si esta pieza fuera mostrada a un espectador casual y luego de transmitir la emoción se habla del “mensaje” de trasfondo, del concepto esa emoción, la pieza se singulariza y queda anclada al concepto. Pero la emoción ya fue transmitida y decodificada previamente por el espectador, por lo que se infiere ese proceso es potencial de provocar reflexión a partir de la emoción.

De acuerdo al testimonio docente esta experiencia educativa propone siempre apelar a la emoción y trabajar a partir de ella. En otras premisas compartidas en el testimonio se partía únicamente de la emoción y se apelaba a dar libertad creativa limitando a los estudiantes solo en aspectos técnicos de duración y en la idea de ser fieles a la emoción a representar. Al respecto se ofrece: “[...] Creo que la precisión y la perfección y la belleza aparece cuando uno quiere ser preciso con esa emoción que quiere transmitir, con esa verdad que tiene para decir.” (T.5). Desde esta perspectiva la premisa técnica sirve como disparadora para explorar y experimentar aspectos de las subjetividades y de la emoción. La experimentación se encuentra en este caso comprendida en tanto experiencia humana y experiencia artística. La experimentación se da en el encuentro de un sujeto con un medio expresivo, con un soporte y un horizonte de posibilidades.

3.3.5 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Cursos de Audiovisual: “Sirena”.

Este ejercicio audiovisual breve parte de una premisa en el marco de un programa de formación en audiovisual de corte histórico. En este programa se aborda el medio audiovisual como plataforma para la creación y como medio decodificable desde una perspectiva de alfabetización. De acuerdo al testimonio docente, dentro de los contenidos de este programa se abordan las prácticas de cine experimental y videoarte en clave histórica, situándolas en el contexto de las vanguardias artísticas y los distintos quiebres y desarrollos de la historia del arte. Desde ese lugar toman al cine experimental con una perspectiva amplificadora del fenómeno, identificando de forma crítica la dificultad que estas prácticas tienen en la definición.

[...] Lo que pasa que nosotros lo vemos, o yo lo veo, como una cuestión histórica también ¿no? que tiene que ver con las vanguardias, con el cine de los soviéticos, con lo que pasó en el Dadá, surrealismo, [...] Yo al no ser un fan del cine experimental... y ahí hay que ver un poco también hasta dónde llega la definición ¿no? [...]. Es tan amplio que es un tema que nosotros lo damos con muchos ejemplos y cosas como una opción, pero no trabajamos en cine experimental. [...] Y todo es cine experimental, a menos que trabajes en Hollywood que ya te digan mirá, tenes que hacer esto. Si no me gusta como productor lo vas a tener que cambiar. Y eso no es cine experimental, pero después... cine independiente, yo que se... no sé dónde está el límite de lo experimental. (T.8)

La pieza audiovisual “Sirena” parte de una premisa que buscaba indagar en el cine experimental. El testimonio docente expresa en la entrevista realizada que los grupos con los que trabajan son por lo general grupos numerosos de 40 estudiantes por lo que las premisas suelen ser breves y tienen límite de duración. En el caso de esta pieza audiovisual a analizar el grupo era más reducido por lo que se ofreció mayor libertad expresiva. Sin embargo, las premisas intentan ser disparadores para facilitar la adquisición de las herramientas técnicas en favor de los contenidos que el estudiantado desea abordar. En palabras del testimonio docente:

[...] La premisa acá, acá teníamos un grupo bastante reducido hace unos años y les planteamos total libertad, de hacer algo... siempre decimos lo

mismo, que piensen qué es cine experimental. No sabemos qué es, hagan a ver qué pasa. Pero lo que sí es importante también es que en eso paralelo de la técnica vayan teniendo qué es lo que se ve, qué es lo que está en foco, profundidad de campo, colores, por qué los hago así, por qué no... y que vayan agarrando como ese ejercicio paralelamente de liberar un poco lo que quien decir y hacer algo que se entienda. (T.8)

“Sirena” es una pieza de 00:45 segundos de duración realizada en soporte digital a color. Esta pieza posee un registro con cámara en mano que sigue la acción y el movimiento de dos personajes. En cuanto a la construcción sonora esta se compone únicamente de captura de sonido directo donde se oye el intercambio a modo poético entre ambos personajes. La construcción sonora se compone por lo tanto de los sonidos de la voz de ambos personajes quienes dialogan con elocuencia teatral y frases



fig. 12 fotograma de pieza “Sirena” realizada por estudiantes

formuladas de forma poética.

Como fue ofrecido en el testimonio docente este ejercicio parte de una premisa que se ofrecía a ser desarrollada de forma intuitiva. Es decir, previo al abordaje de los contenidos se propone como metodología de trabajo que los estudiantes se aboquen a la creación “desprejuiciada” o al contrario poniendo en juego sus prejuicios, desplegando

su conocimiento intuitivo. Esta metodología pretende trabajar sobre estos conceptos de forma activa y luego conceptualizar.

[...] Generalmente ellos trabajan cuando hacen, nosotros nunca les decimos cómo: cómo se hace un documental, cómo se hace no sé qué. Esto es algo que sale de ellos, de la idea que tenían. Tienen ideas técnicas, pero no de cómo se relata un documental. Primero trabajan, se equivocan porque eso es fundamental y después conceptualizamos, después hablamos de esto que hicieron. Entonces por eso excede a la receta. (T.8)

Este ejercicio por lo tanto corresponde a lo que el grupo de estudiantes consideraba que era el cine experimental a partir de su socialización previa, de su *hábitus* (Bourdieu, 2002). Esto parece indicar que este grupo asocia el término experimental a un registro poético en cuanto a la forma de representación. De acuerdo al testimonio docente, las premisas propuestas en clase tienen el objetivo de realizar un pasaje a la acción, a la creación directa. En el testimonio docente se observa que estas premisas son propuestas para poder evaluar si el estudiantado comienza a apropiarse de la técnica. Mientras que se da libertad creativa en los contenidos a partir de amplios disparadores, se generan instancias de taller para que los procesos creativos den cuenta del proceso de apropiación de la técnica audiovisual.

[...] Se nota que ellos van paralelamente generando la técnica, que eso es lo importante también... que tengan cuando necesiten los elementos de cómo grabo un sonido, cómo hago un doblaje, cómo tengo la cámara, etcétera. (T.8)

Al mismo tiempo que la generación de la técnica audiovisual, el testimonio docente considera importante generar una conciencia crítica en el estudiantado que les permita relacionarse de forma distinta y lúcida con los contenidos audiovisuales a través de brindar herramientas de decodificación.

[...] Entonces empiezan a entender el lenguaje de la imagen en movimiento que no es lo mismo una cámara en mano que un trípode y dan sensaciones diferentes y empiezan a entender cómo es el alfabeto audiovisual, que tiene sus párrafos, sus comas, sus punto y aparte, pero todo eso es visual. Y eso creo que es lo que más se llevan, de empezar a

ver... yo no te digo que se pongan, que ahora se pongan a ver el mundo de una forma distinta, pero por lo menos empiezan a generar ese espíritu crítico con lo que ven porque a parte ponemos imágenes, eh, ejemplos de todo. (T.8)

3.3.6 Análisis de Experiencia Audiovisual en el Marco de Encuentros

Educativos: “Foco cinético”.

La experiencia de “Foco cinético” posee algunas particularidades que la diferencian del resto de los ejercicios audiovisuales relevados. La pieza audiovisual relevada no se trata de la experiencia *in situ* sino de un registro audiovisual previamente pautado de esa experiencia. El registro audiovisual fue pautado en el marco del laboratorio en cuestión, como parte del taller. Pero el registro audiovisual fue realizado con el objetivo de captar el evento performático que se realizó en el marco de ese taller. Sin embargo, en el testimonio docente se puntualiza que tanto la experiencia performática del taller como el registro de esta experiencia son obras independientes entre sí y vinculadas al mismo tiempo. El registro audiovisual de la experiencia funciona como una pieza audiovisual en sí misma que luego fue presentada a festivales y se hizo circular:

[...] Muchas veces son registros espontáneos, pero otras veces son registros que están pautados, que están programados o estratégicamente pensados. Por ejemplo, yo te mostré lo de Foco Cinético, Foco Cinético fue una experiencia de laboratorio pero que el registro estuvo previamente acordado con los participantes para que tuviera determinadas características, y las características las eligieron ellos porque finalmente ellos iban a editar ese registro. Ese registro de un laboratorio se transformó en una pieza que luego participó en un festival. O sea, se expande la mirada a partir de la propia, de la propia experiencia formativa. (T.6)

Desde este lugar, por lo tanto, la pieza seleccionada “Foco cinético” es susceptible de ser analizada como una pieza audiovisual en sí misma. “Foco cinético” tiene una duración de 04:30 minutos y está realizada en formato digital a color. Las imágenes fueron registradas cámara en mano, por lo que toda la pieza posee movimiento de cámara propio de las subjetivas. “Foco Cinético” obvió el sonido directo, el sonido ambiente y en cambio lo sustituyó por la conjunción de tres piezas

musicales instrumentales distintas, que ofrecen diferentes intensidades y estados sonoros en el resultado audiovisual. A su vez la construcción sonora de esta pieza ofrece una estructura circular, comenzando con sonidos que emulan cajas musicales para luego pasar a música con otra intensidad similar a música tribal y efectos sonoros disruptores, luego continúa con música concentrada que mezcla sonidos orgánicos de piano y violín con sonidos de otras fuentes, para finalizar la pieza vuelve al sonido del inicio de la caja musical y sigue con ella hasta los créditos.

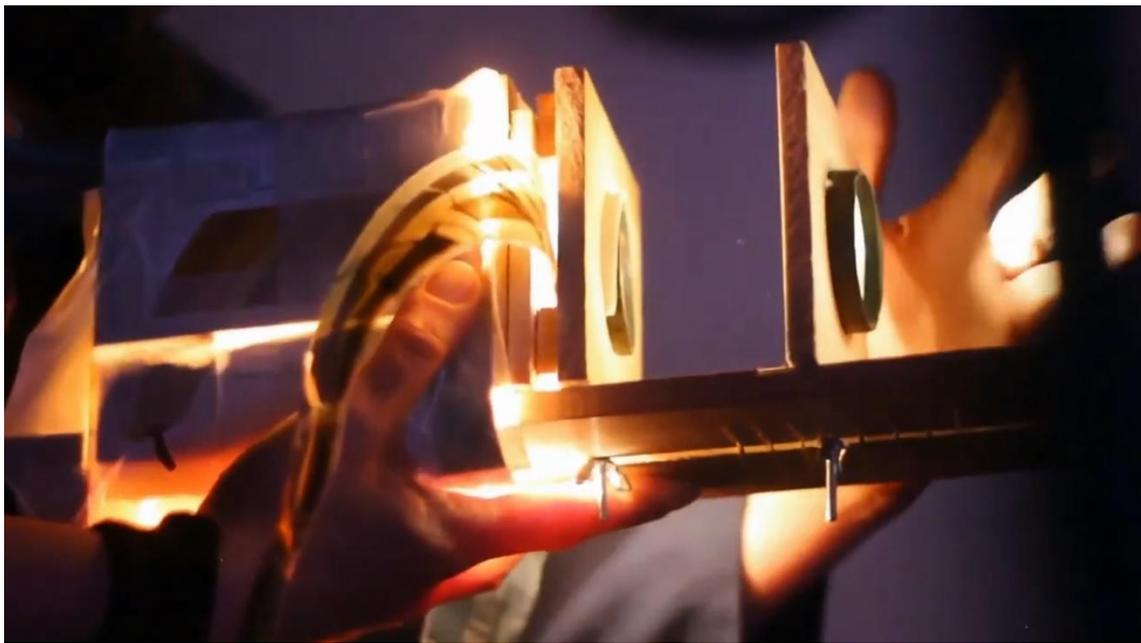


fig. 13 fotograma de pieza “Foco cinético” realizada por participantes.

A nivel visual, así como a nivel sonoro, “Foco cinético” parece ofrecer tres tiempos o estados visuales que se condicen con los tiempos sonoros identificados en el párrafo

anterior. En lo que hace al montaje de esta pieza se identifica un esbozo de linealidad o una narrativa ya que “Foco cinético”



fig. 14 fotograma de pieza “Foco cinético” realizada por participantes.

inicia con personas ingresando a un espacio oscuro, el espacio donde va a desarrollarse la performance. Paralelo a las imágenes que muestran a estas personas ingresar en estado de expectación el montaje alterna con imágenes de proyectores, luces, instrumentos musicales que sugieren un tiempo simultáneo entre el ingreso de los espectadores y el desarrollo de la performance. Luego esta alternancia se interrumpe con un plano que capta al mismo tiempo los proyectores de luces interviniendo sobre los cuerpos de los espectadores. En un solo plano se sugiere que el espectador no será tal en esa performance, sino que su corporalidad, su estar, es parte de forma activa en la experiencia.

A través de una transición de luz blanca, la pieza pasa a lo que se identifica como el segundo estado visual-sonoro donde las imágenes adquieren intensidades más fuertes, mayor predominancia de colores puros y figuras humanas interviniendo de forma deliberada en las proyecciones de luz y colores abstractos.

En el tercer estado sonoro-visual identificado se percibe una integración de todos los aspectos que componen la performance, lo lumínico, lo sonoro, lo visual, lo performático y el



fig. 15 fotograma de pieza "Foco cinético" realizada por participantes.

público. En este momento las imágenes proyectadas

en las pantallas se tornan figurativas, el montaje alterna entre todos los elementos de la performance y se observa la circulación del "público" en el espacio, quienes pasan entre distintas proyecciones simultáneas que emulan túneles de imágenes e interactúan con ellas.

La pieza finaliza mostrando en fuertes claroscuro las piernas de personas bajando por una escalera de madera. Luego el montaje pasa al plano de una proyección sobre una tela o pared con figuras abstractas y colores intensos y puros. Sobre esta última imagen comienzan a correr los créditos finales.

Como ya fue observado la pieza audiovisual “Foco cinético” es por lo tanto un registro de una performance realizada en el marco de un taller. La idea detrás de estos talleres, de acuerdo al testimonio docente comprende tres aspectos fundamentales: la creación artesanal; la implicancia de la acción y del cuerpo en la creación; la generación colectiva de experiencias y redes entre distintos agentes culturales:

[...] O utilizamos también la creación de diferentes texturas a partir de las transparencias. O sea, tecnológicamente usamos proyectores de diapositivas, proyectores 16, super 8, proyectores de transparencias, proyectores artesanales que creamos nosotros en el laboratorio, en esa experiencia de laboratorio que hacemos. También utilizamos luz, que la luz puede ser generada a partir de focos, a partir de linternas, a partir... o sea, lo que proponemos son atmósferas visuales a partir de los diferentes soportes lumínicos que utilizamos. (T.6)

[...] Nosotros lo hacemos básicamente por una militancia, por un activismo, por una resistencia. Esas personas después se transforman en docentes, en artistas, en gestores. Entonces vamos comulgando también nuevas experiencias. Es otra forma de los vasos comunicantes que es en sí el laboratorio. Que es generación de redes, realmente. (T.6)

[...] O sea, siempre de una forma o de otra está incorporada la acción, lo corpóreo, esa corporeidad en el soporte ya sea un soporte transparente, tiene una materialidad, tiene una propiedad. Y al impacto de la luz genera determinadas instancias de ritualidad lumínica. Termina siendo en sí una performance, o una instalación. (T.6)

La propuesta educativa desde la perspectiva de este testimonio docente pretende abordar al cine no como una disciplina, sino como un espectro de posibles dentro del arte, un soporte para la creación. A partir de ahí se abren las posibilidades para la creación ya no de audiovisuales, de cine, de arte, sino de experiencias.

3.3.7 Análisis de las Entrevistas que no Mostraron Referencias de Ejercicios Audiovisuales.

Como ya fue expresado en el capítulo correspondiente al marco metodológico, en cuatro de las experiencias educativas (que corresponden a tres testimonios docentes)

se tomó la decisión de no mostrar referencias por razones de distinta naturaleza que se pretenderá observar en este subapartado.

En el caso de una de las experiencias (T. 2) se optó por no mostrar referencia debido a que los ejercicios se realizaron en formato fotoquímico, este no fue digitalizado y no se contaba en ese momento con las posibilidades logísticas para su proyección.

Sin embargo, en el testimonio docente sí se ofreció un relato de una de las piezas que se habría optado por mostrar si hubiese sido posible. En el testimonio docente se deja expreso que debido a una serie de referencias que mostró a los participantes del taller de cine analógico, sucedió que estos quedaron motivados con la idea de pintar y rallar la película: práctica que suele aplicar lo que se conoce como cine sin cámara, del cual Norman McLaren suele ser tomado como referente.

La propuesta del taller era filmar un minuto de película en blanco y negro, la elección de la duración de un minuto se debió a que de otro modo la película iba a salir más cara y sería más inaccesible a los participantes del taller, de acuerdo al testimonio docente. Este aspecto es lo que vuelve aún menos accesible al cine experimental realizado en soporte fotoquímico. Se renueva en este aspecto la discusión entre sostener estas prácticas por esencialismo nostálgico (Torres, et al, 2015) o como forma de resistencia frente a lo efímero del soporte digital (Alcoz, 2019).

De cualquier modo, resulta interesante las posibilidades de intervención manual que ofrece el soporte material fotosensible, posibilidades que en el testimonio T.6 se recupera y se promueve la idea de la realización artesanal a través de poner delante de haces de luz transparencias y probar texturas.

En el testimonio T.2 se expresa que algunos de los grupos del taller tenían la inquietud de probar pintar la película, para lo que experimentaron con distintas técnicas: tinta china; marcadores de pizarra permanente; *drypen*. En cuanto a la tinta china el testimonio docente ofrece que se observó que la tinta china roja era la única que no se craquelaba, cosa que sí le sucede a la tinta negra y luego se ensucian los proyectores. En cuanto a los marcadores de pizarra permanente el testimonio docente relata que tras la experimentación se dieron cuenta que: “Encontramos que es una tinta que tiene bastante alcohol, entonces se evapora bastante rápido, y no tiene tanta densidad como el... como

la tinta china.” (T.1y2). Finalmente relata que el caso del *drypen* permitió el uso de otros colores además del rojo.

Este último párrafo resulta de interés ya que demuestra que la realización en fílmico permite una investigación exhaustiva y consciente sobre los tipos de materiales utilizados y sus posibilidades. No se trata solo de hacer películas, sino de experimentar distintas formas y posibilidades manuales y mecánicas de intervenir la imagen. Este formato fotoquímico, si bien es de menos accesibilidad por lo caro de su producción permite una exploración artesanal de la producción de imágenes.

En cuanto al testimonio T.3y4 se abstuvo de compartir en la entrevista una pieza de estudiantes por naturaleza de otro tipo. En este caso el testimonio docente expresa su resistencia a seleccionar una sola pieza de estudiantes ya que tomó conciencia con el hecho de que si seleccionaba solo una estaría de alguna forma legitimándola como la “forma universal” de experimentar. Este aspecto resulta de interés si se pone en relación con la concepción de campo de Bourdieu (2002). Bourdieu (2002) entiende que cada campo se configura a través de las tensiones entre distintas instituciones y agentes legitimantes. El testimonio docente de este caso parece tomar conciencia de su lugar como agente legitimante y problematizarlo. En este caso se observa una problematización del ejercicio docente como constructor y legitimador de una forma ideal, de una forma única. En este caso, este testimonio docente, consciente de su potencial de agencia a un campo parece resistirse a este y al ejercicio de curaduría de los procesos de sus estudiantes.

Finalmente, el testimonio T.10, vinculado a las artes mediales, optó por relatar una intervención artística que debido a lo efímero de la experiencia no se encuentra registrada de forma audiovisual o accesible en el repositorio del curso. Esta intervención, relata el testimonio docente, fue realizada en la peatonal Sarandí de Montevideo. En ese espacio físico instalaron:

[...] una especie de quiosco espejado, no eran espejos, que era la idea, pero no nos dio el presupuesto. Pero hicimos un espejado con film, ese film que se pone en los autos y eso... y madera, que quedó bastante bien igual, como para camuflarse. Entonces vigilábamos gente desde ese lugar, que venían por la calle. Invitábamos gente a entrar al quiosco a vigilar a otros. (T.10)

Esta experiencia consistió no en un ejercicio que implicara las artes mediales en sí mismas, pero sí implicaba la reflexión, apuntaba a que fuera una experiencia de sensibilización del estudiantado y también del ciudadano de a pie. En esa “especie de quisco” los estudiantes invitaban a la gente a pasar y a servirse del anonimato para juzgar a la gente que pasaba por la calle de acuerdo a su aspecto.

Al momento de hacer pasar a la gente dentro del quisco de vigilancia les hacían aceptar unas condiciones fuera de lo normal:

[...] primero tenían que aceptar unas condiciones que decían cualquiera, que al principio si leías los primeros cuatro o cinco párrafos eran como las condiciones normales de siempre, pero después decía aceptar bailar el pericón, no sé qué, no sé cuánto... no decía exactamente eso, pero eran disparates de esa calaña. (T.10)

De acuerdo al relato docente, luego de hacer pasar a la gente y pedirle que aceptaran las condiciones disparatadas que les entregaban en un papel, la mayoría de las personas no leían las condiciones y las aceptaban ciegamente. A partir de ahí ofrecían a la gente que aceptaba observar al resto de los transeúntes y se les pedía detallar cosas que les resultaran sospechosas “o sea, como que íbamos explotando de alguna manera los prejuicios de la gente con respecto a los otros.” (T.10).

Finalmente le pedían a la gente que se encontraba juzgando al resto de los transeúntes si podían sacarles una foto cosa que también aceptaban. A partir de todo ese material y de la fotografía el grupo “stalkeaba” a la gente en las redes.

[...] entonces llegábamos a la conclusión de que cualquier información... por supuesto ni hicimos nada con eso, se guardó y... pero era toda información pública y sabías hasta lo que había comido ayer. Que ese era un poco el trabajo, es decir, hasta dónde nosotros estábamos todo el tiempo regalando nuestros datos. De hecho, uno de los compañeros que es muy reservado con las redes y todo lo demás dijo, “a mi seguro no me van a encontrar” ... click, click, click, mirá, acá está, tu número de cédula, tu dirección, no se... ¿vos te presentaste a un llamado de la universidad? Sí... bueno, ya está. (T.10)

Este ejercicio realizado como intervención resulta de sumo interés ya que evidencia la forma en la que se enfoca la enseñanza de las artes de medios en el contexto de esta propuesta educativa. Si bien hay un importante desarrollo artístico, también se hace énfasis en la conciencia social y cultural a partir del trabajo con medios. El hecho de que a través de una propuesta de clase en el marco de un curso orientado al arte de medios lleguen a conclusiones tan importantes como el hecho de que existe mucha información personal que cedemos sin saberlo en la web, se considera que es de suma importancia para la reflexión estudiantil. Este aspecto es rescatado por el testimonio docente como objetivo de su propuesta educativa:

[...] Nosotros no damos clases magistrales, si bien damos clases y obviamente traemos temáticas, tenemos un programa y lo respetamos y tenemos objetivos, digamos, y todo eso. Pero tratamos de que ese proceso sea muy dialogado con el estudiante. Que no sea la clásica me siento ahí y está el docente, y el docente es el que tira toda la fruta y yo apunto y ta, palabra santa. Digamos que hay también... nosotros buscamos que haya un proceso de reflexión profundo ¿no? (T.10)

3.3.8 Conclusiones del Apartado.

Como ya se ha insistido previamente, las características institucionales, los programas y la duración de las propuestas de formación de las experiencias relevadas son disímiles entre sí. Lo que estas experiencias tienen en común es que todas rescatan de alguna forma prácticas del cine experimental, del videoarte o prácticas experimentales.

Dentro de los testimonios docentes que mostraron referencias se encontraron tres ejercicios audiovisuales que partían del cine experimental, uno del videoarte, y dos del cine en general, es decir de la perspectiva transversalizadora que se analizaba en el punto 3.2.2 de esta tesis. Dentro de los testimonios docentes que no mostraron referencias de ejercicios audiovisuales se encontraba uno que partía del cine experimental, uno del videoarte, uno de la perspectiva transversalizadora y uno de las artes mediales. Como puede observarse entre las experiencias relevadas hay una mayor presencia del cine experimental en relación al videoarte, se infiere que esto puede deberse a que las prácticas de cine experimental se insertan dentro de la tradición del cine y como tal son más accesibles y decodificables a sus modos productivos y

narrativos, cosa favorable para una primer etapa de emergencia de estas propuestas educativas.

Para el análisis de las piezas audiovisuales se toma en cuenta el hecho de que los docentes no juzgan si las piezas corresponden a videoarte o a cine experimental. Si bien parten de un programa formativo vinculado a una u otra disciplina en la valoración docente se destaca aspectos relacionados al proceso creativo, a la adquisición de herramientas técnicas, o a la posibilidad de intercambio y reflexión en torno a las piezas. Por esto se considera que las experiencias educativas relevadas parten fundamentalmente desde la perspectiva del cine como arte ofrecida por Augustowsky (2012). Si bien en algunos casos se hace referencia a brindar herramientas para la decodificación y el análisis de los productos audiovisuales, aspectos que se ubican en la perspectiva del cine como lenguaje para su decodificación (Augustowsky, 2012), esta no es la perspectiva central en ninguno de los casos de las experiencias relevadas. Un aspecto interesante, que excede los límites de esta tesis es que muchos de los testimonios docentes se expresan en términos que emparentan el arte a un lenguaje. Se considera interesante para análisis posteriores indagar, en clave de teoría fundamentada, las concepciones docentes de ambos conceptos.

Si refiriéramos un análisis en términos de las diferencias entre cine experimental y videoarte expresadas en términos de: tipo de soporte; espacios de difusión; técnicas y estéticas, los hallazgos producirían una flexibilización de los aspectos conceptuales que hacen a estas diferencias.

En primer lugar, entre las piezas audiovisuales mostradas en las entrevistas solo un caso se utilizó el soporte fotoquímico vinculándolo al mismo tiempo con el soporte digital. Una de las piezas audiovisuales que no fue mostrada se realizó también en soporte fotoquímico, motivo por el cual no pudo compartirse en la entrevista. El resto de las piezas audiovisuales fueron realizadas en soporte digital, aún cuando la mayoría de las piezas proceden de tradiciones del cine experimental. Como tal, en el caso de estos ejercicios audiovisuales no es posible realizar la separación entre soporte fotoquímico para cine experimental; soporte híbrido video-digital para videoarte.

En cuanto a diferenciaciones entre espacios de difusión sucede lo mismo, como es de esperar, la mayoría de las piezas audiovisuales son realizadas para mostrar en el espacio del aula como parte de procesos educativos. Tres de ellas se encuentran además

en plataformas digitales como YouTube. Por otra parte, solo dos piezas fueron realizadas y difundidas en espacios artísticos alternativos al aula: en un caso fue enviada a un festival de cine y en otro caso fue exhibida a público general con musicalización en vivo. Estas piezas no se exhibieron ni en “cajas negras” ni “cajas blancas” al decir de del Portillo García y Caballero Gálvez (2014). Es decir, ni salas de cine, ni museos o salas de exposición.

En cuanto a las técnicas y estéticas son varios los recursos utilizados en cada pieza audiovisual. Si bien se recurre a imágenes en blanco y negro en cuatro de los ejercicios, solo uno de estos lo utiliza de forma única sin vincularlo con la imagen en color. Las piezas realizadas en contexto de cine experimental o de cine general utilizan el blanco y negro como estética, es decir le asignan al recurso un componente expresivo: el gris triste del cemento en las imágenes de “#686C5E”, el fuerte claroscuro en las imágenes de “Expresionismo Alemán”, el tono nostálgico reforzado por el cambio del sonido en “Foco Cinético”. El blanco y negro que utiliza “Aires” parece cumplir una función con fines exploratorios al ponerlo en contraste con imágenes a color sin el objetivo aparente de asignarle una simbología o una función expresiva al uso del recurso. Por lo tanto, podría decirse que en el caso de las dos primeras piezas correspondientes al cine experimental el uso del blanco y negro es asimilable a una búsqueda estética de fines expresivos, mientras que en el caso de la pieza correspondiente al videoarte resulta asimilable a una exploración técnica.

El uso del color en las restantes dos piezas audiovisuales, correspondientes a experiencias educativas enmarcadas en el cine experimental posee en el caso de “Una historia de amor” una función expresiva ya que las imágenes de la cabeza de cerdo mutilada habrían perdido su fuerza visual si se realizaran en blanco y negro, mientras que en “Sirena” parece no haber sido un asunto de discusión.

Otras técnicas visualizadas en los ejercicios son la sobreimpresión y fundidos encadenados tanto en piezas relacionadas al cine experimental como al videoarte; pantalla partida en el caso de videoarte; claroscuros, *stop motion*, abstracción en las imágenes y elementos de impacto visual en piezas relacionadas al cine experimental y al cine en gral. En cuanto al diseño sonoro solo en dos de las piezas parece haberse pensado y construido conscientemente en función del ejercicio audiovisual. El diseño sonoro no parece haberse pensado ni creado a conciencia en el resto de las piezas

audiovisuales, lo que se traduce en una aparente dificultad para pensar de qué forma el sonido puede potenciar los ejercicios audiovisuales relevados.

Finalmente se observa en el análisis de las piezas audiovisuales relevadas que los ejercicios que provienen de la tradición de cine o cine experimental se comportan de alguna forma narrativa, lineal o circular, y evocativa de un estado, una experiencia o una emoción. En el caso del ejercicio vinculado a la tradición del videoarte este se comporta de forma conceptual, no apela a la transmisión de una emoción ni se identifica ninguna intención narrativa. Se identifica que en este último caso se busca la transmisión de un concepto-idea a través de una exploración técnica.

En cuanto a los contextos formativos de los que parten estos ejercicios audiovisuales se observan en los testimonios docente la presencia y ausencia de identificación de algunas de las dificultades de la educación artística observadas por Aguirre y Giráldez (2021). Como observaran los autores, estas dificultades pueden ser zanjadas en propuestas educativas especializadas, como son la mayoría de las propuestas relevadas en la presente tesis.

En cuanto a los objetivos de las propuestas formativas los testimonios docentes de las experiencias relevadas expresan en el caso de T.1y2; T.3y4; T.7; T.9; T.10 que introducir estas poéticas experimentales en la educación parten de una búsqueda de abrir las posibilidades del cine y del arte en general, de habilitar y abordar otras posibles formas de creación. A su vez todos los testimonios docentes expresan la importancia de la exploración personal y de brindar espacios de libertad creativa al estudiantado. Todo esto parece indicar que, a excepción del testimonio T.9 que expresa que la propuesta educativa se dirige a la formación de artistas, el resto de los testimonios parece centrar sus objetivos en una educación no directamente en arte sino en educación artística. Sin embargo, esto parte de inferencias realizadas posteriormente ya que la diferenciación entre enseñanza en arte o educación artística (Aguirre y Giráldez, 2021) no parece ser relevante para las propuestas educativas relevadas, que se encuentran todas ellas en niveles de educación terciario o no formal. De hecho, lo que parece suceder en las experiencias relevadas es que, en las propuestas educativas enmarcadas en instituciones artísticas, la enseñanza se realiza a través de metodologías de la educación artística orientadas no específicamente a la formación de artistas sino a la formación a través de experiencias artísticas. Al respecto uno de los testimonios docentes clarifica:

[...] también, es como la pintura que, si vos no sabes preparar los colores, preparar el lienzo como que ta, algo está pasando ¿no? en algún punto te quedaste. Pero si no salís tan buen pintor, pintora o dibujante, pero sin embargo tenes una impronta personal, tenes una reflexión, tenes un recorrido sensible y una profundidad digamos en tu mirada artística, ta... misión cumplida, yo que se, lo demás seguirá siendo con el tiempo, porque tampoco nosotros no... de la escuela no egresan artistas, egresan licenciados en arte o licenciados en arte electrónico y digital, o licenciada. Eso no implica ser artista ¿no? Ser artista es otra cosa, me parece a mí. Esa ya es otra discusión (ríe). La universidad no te prepara para ser artista, te prepara para saber de arte, para conocer... el ser artista implica una práctica, implica una necesidad, implica una sensibilidad que trasciende y que mucha, por supuesto de Bellas Artes salen muchísimos artistas, por suerte, pero ya eran artistas en su mayoría. (T.10)

Dentro de los testimonios docentes sí fue expresada como dificultad la falta de sistematización de contenidos que observan Aguirre y Giráldez (2021). Las poéticas experimentales relevadas, como ya fue observado con anterioridad, poseen dificultades en su historización por las características propias de estas poéticas. Esto provoca una dificultad extra al momento de querer transmitir estos conocimientos en un espacio curricular ya que, como observara el docente del testimonio T.3y4:

[...] Eh, un poco de todo, a veces hay un poco de eso que te decía, agradecimiento por mostrar, por compartir autores, obras, cosas que muchos no conocen y son como bueno... un poco difíciles de encontrar si no... claro a veces no es que los autores aparecen directamente, no es que están en un libro que te habla de lo experimental. Que ese es un tema también, no hay una especie de biblia de cómo dar esto ¿no? como que lo vas, en mi caso por lo menos lo voy como armando en la propia evolución. (T.3y4)

Esta falta de historización produce la dificultad de acceso a estas propuestas educativas, ya sea como estudiante o como docente sin previa formación en estas poéticas experimentales. Al mismo tiempo dentro de los contenidos no parece encontrarse una jerarquización o consenso que permita comprender qué contenidos

deberían abordarse, qué etapa histórica puede ser más relevante o qué sucede en la contemporaneidad de estas poéticas experimentales. Esta dificultad fue observada específicamente por uno de los testimonios docentes:

[...] Que eso a veces es difícil porque te enfrentas a grupos, contenidos o programas que pueden estar como desfasados, donde están empezando a pasar con la parte de historia del arte y lo que serían las vanguardias cuando ni siquiera llegan a la parte contemporánea y cuál ha sido el desarrollo. (T.9)

Por último, la forma en que los testimonios docentes parecen sortear la dificultad en la evaluación que acarrear las prácticas artísticas, es a través de evaluar la adquisición de herramientas técnicas a partir de los ejercicios audiovisuales. Mientras tanto se le brinda libertad creativa en cuanto a los contenidos a desarrollar por el estudiantado. Si bien las valoraciones en la evaluación de las experiencias relevadas no dejan de ser subjetivas, lo que pone al estudiante en un lugar de vulnerabilidad ya que depende de la subjetividad del docente evaluador, las herramientas técnicas parecen brindarle mayor seguridad al cuerpo docente relevado siendo estas el lugar seguro que parecen encontrar para esto. Del mismo modo se hizo énfasis en que la evaluación se centra en los procesos de los estudiantes y en el nivel de intercambio en clase que permiten las propuestas.

Finalmente se observa la predominancia de una educación desde la experiencia donde los docentes, en consonancia con lo expresado por Contreras y Pérez de Lara (2010) recuperan la subjetividad del estudiante, la puesta en relación entre este y la alteridad para provocar experiencias dentro de las que cada estudiante pueda crecer, descubrir y provocar nuevas relaciones entre su singularidad y el mundo. Los testimonios docentes expresan un arraigado interés por una educación que con-mueva al estudiante, algunas de las palabras utilizadas por los docentes para describir el potencial de estas propuestas educativas en la educación fueron: inspiración; motivación; entusiasmo; autonomía; reflexión y crítica. Todas estas palabras parecen vincularse con la perspectiva de experiencia educativa y con la búsqueda de que el estudiante ingrese en una relación con el saber, al decir de Charlot (2008). Es decir, el conocimiento es un proceso de creación, asimilable a los procesos de creación de las prácticas audiovisuales relevadas. Se considera por lo tanto que todo proceso creativo vinculado a lo artístico brinda herramientas al estudiante para cualquier relación con un saber. Como tal, la

implicación del estudiante en la formación debe ser grande ya que esta perspectiva entiende el aprendizaje de forma constructivista. El deseo de estos docentes parece ser alcanzar el deseo del estudiante y que este se apropie y empodere de su proceso de creación. Para esto se apela a la autonomía, a la libertad creativa para que cada estudiante pueda encontrarse en su propia creación. Los espacios educativos son comprendidos como espacios para el intercambio y creación de sentidos. La dificultad está dada en cómo traducir esto en experiencias educativas dentro de las que el estudiantado pueda crecer. Brindar espacios de intercambio entre pares y docentes; brindar autonomía y libertad en los procesos de los estudiantes; evaluar de forma procesual y a partir de la técnica; acercar los contenidos y ponerlos en discusión, son algunas de las estrategias halladas en las entrevistas docentes. Sin embargo, como observa Charlot (2008) apelar y alcanzar el deseo del estudiante por aprender no en todos los casos significa que se genere un movimiento hacia el saber. Por lo tanto, el cómo provocar que el saber tenga sentido para el estudiantado no es una respuesta que pueda hallarse en el testimonio docente ni a partir de la metodología aplicada en la presente tesis.

Conclusiones Finales

A lo largo del recorrido ofrecido en esta tesis se buscó aproximar un primer relevamiento de las prácticas artísticas ligadas a lo cinemático en la educación audiovisual. Como se observó en el apartado de antecedentes, no fueron hallados relevamientos académicos previos de la situación de estas prácticas en la experiencia uruguaya, a excepción de un abordaje de la situación de las artes mediales en la educación, donde los resultados arrojaban que el cuerpo docente tenía dificultades para definir y evaluar esas prácticas. Desde lo que se observó en los antecedentes y en la justificación, la experiencia uruguaya en educación audiovisual se encuentra muy vinculada a perspectivas de alfabetización y de las TICs. Por este motivo se hizo necesario ampliar la búsqueda de antecedentes para observar de qué forma han sido introducidas estas prácticas en la educación a nivel global.

A diferencia de lo que se observó en el apartado de antecedentes, en Uruguay pudo encontrarse una mayor presencia de prácticas vinculadas al cine experimental que al videoarte o artes mediales en la educación audiovisual. Mientras tanto los antecedentes resaltaban mayor presencia de propuestas educativas vinculadas al

videoarte y artes mediales. En los antecedentes las experiencias educativas vinculadas al cine experimental resaltaban las posibilidades de este medio para un desarrollo fundamentalmente sociopolítico de los individuos. En el caso del videoarte en la experiencia global se encontraba vinculado a perspectivas de alfabetización en medios y tecnologías, como también desde sus posibilidades para habilitar la dimensión emocional, la reflexión personal y la interdisciplina. Las artes mediales se encontraron vinculadas a perspectivas interdisciplinarias de alfabetización en arte y tecnologías. El videoarte poseía una mayor presencia de aplicación en programas formativos en los antecedentes globales, probablemente por las características propias del medio vinculado desde sus orígenes a la crítica y la interdisciplina. A su vez se infiere que el campo del videoarte vinculado al arte contemporáneo podría gozar de una mayor legitimación y visibilización en el campo cultural global que a diferencia del caso de Uruguay, donde el campo se mantiene vinculado a posturas subversivas, anti-arte y anti-institucionalidad. En la experiencia uruguaya se observó que las prácticas vinculadas al cine experimental, probablemente debido a su estrecho vínculo con las tradiciones cinematográficas y a la legitimación que estas tradiciones poseen en el país, han sido de mayor predominancia dentro de instituciones educativas. A su vez en las experiencias relevadas se observó predominancia de perspectivas educativas vinculadas al desarrollo artístico, autoreflexivo y sociopolítico de los individuos, siendo de menor presencia las perspectivas vinculadas a la interdisciplina, la alfabetización y la relación entre arte y tecnología.

Los objetivos de esta tesis se centraron en la caracterización y sistematización de experiencias educativas vinculadas a las prácticas de cine experimental, videoarte y artes mediales en la experiencia uruguaya, orientadas en observar de qué forma y desde qué lugar los docentes aplican estas prácticas. Para esto se consideró necesario ofrecer un análisis en tres partes: análisis institucional; análisis de las prácticas artísticas vinculadas a lo cinemático; análisis de las experiencias docentes. Estos tres análisis se dieron a través de relevamientos institucionales, entrevistas a los y las docentes implicado-as y análisis audiovisuales de ejercicios de estudiantes.

En lo que respecta al análisis institucional se desprendió en primera instancia que las experiencias educativas vinculadas a las prácticas relevadas en esta tesis se encontraban centralizadas en la capital del país, a excepción de dos de ellas que se desarrollaban en el departamento de Maldonado, el cual de todos modos es un polo

importante audiovisual para el país. Por otro lado, el nivel educativo en el que se encontraron ofrecidas estas propuestas se vinculaba a la educación universitaria, educación terciaria o instituciones de profesionalización del cine en la mayoría de los casos. Por otro lado, una de las experiencias se ofrecía a escolares y a partir de los 12 años y otra a partir de los 16 años. Solo dos de las experiencias, vinculadas además a la educación no formal, eran dirigidas a público en general.

También se observó que las propuestas que se animaban a explicitar en su titulación que se realizaría un abordaje del cine experimental, videoarte o artes mediales se encontraban todas ellas, pero no excluyentemente vinculadas a niveles universitarios, o técnico/profesional, a excepción del curso ofrecido a partir de los 16 años. Mientras tanto, las propuestas que no explicitaban se encontraban tanto en niveles universitarios como en niveles terciario o para público en general. Además, en las carreras que sí se explicitaba que se haría abordaje de estas prácticas las propuestas se encontraban en su mayoría ofrecidas a partir del segundo o tercer año lectivo. Esto indicaba que los saberes vinculados a estas prácticas serían tomados como saberes específicos, no introductorios a un campo. Por otro lado, se observó una mayor tendencia a titular en modo general sin acotar las experiencias educativas a “videoarte”, “cine experimental”. Esta forma de concebir estos saberes como articulados se encontraba en todos los niveles educativos, manteniéndose como constante en propuestas orientadas a público en general o a partir de 12 años. También en la mayoría de los cursos que se ofrecen en modalidad obligatoria estos titulaban de forma general, mientras que era en los cursos optativos donde las titulaciones se animaban más a especificar “video arte”, “cine experimental”, etc. Si a esto agregamos que las experiencias educativas vinculadas a estas prácticas son en su mayoría de reciente aplicación, esto configura la estructura de un campo emergente aún no legitimado por las instituciones educativas y culturales.

El hecho de que estas propuestas educativas concebidas en tanto saberes específicos se encontraran contenidas dentro de carreras o propuestas relacionadas a las artes visuales o al cine, y nunca como cursos en sí mismos indicaría la estructura de un campo marginal, tensionado entre constituirse a sí mismo como prácticas independientes o no. Por otro lado, las propuestas que se encontraron por fuera de las tensiones propias de la educación formal tienden a titular las prácticas de forma más general, lo que podría indicar que, ante la ausencia de las estructuras institucionales formales educativas, las prácticas de cine experimental, videoarte, artes mediales no

intentan dividir fronteras entre sí, sino articularse como saberes propios de tradiciones artísticas y cinemáticas. También podría indicar que el hecho de identificar las prácticas como saberes articulados responde a la dificultad de acceso que estas prácticas, como saberes específicos, tienen en el campo cultural.

Para repasar este último aspecto se retoma la idea de “dificultad de acceso” que provocan estas prácticas, tanto para estudiantes como para docentes que no provienen de la actividad artística. En primer lugar, se recuperó que el cuerpo docente de las experiencias relevadas, a excepción de un caso, no posee formación en docencia ya que no existe tal formación específica en el país. El cuerpo docente proviene por lo tanto de la práctica artística. A su vez la relación de estos docentes con las instituciones educativas se basa en la confianza, por lo que el cuerpo docente posee una amplia libertad de cátedra en sus programas formativos. Esto provoca que el campo en sí esté atado a la experticia, que las instituciones educativas no sean tan determinantes en los programas, y que por lo tanto la continuidad de estas propuestas educativas en los programas se mantenga vinculada a la actividad de estos docentes. Es decir, estas propuestas educativas dependen de la continuidad de estos docentes para sostenerse, lo que en sumas dificulta la reproducción y configuración de un campo con autonomía relativa. Por otro lado, la centralización de las propuestas educativas en la capital del país, el nivel educativo en la que tradicionalmente estas se encontraron, las características marginales propias de estas prácticas generan en muchos casos dificultad de accesibilidad y resistencia a ellas por parte del estudiantado. Esta resistencia se observó dada por la escasa socialización temprana que el estudiantado tiene en las prácticas artísticas, especialmente las vinculadas al arte contemporáneo y a otras formas de hacer por fuera de las lógicas industriales. Sin embargo, muchos de los estudiantes, expresaron los docentes entrevistados, integran, reproducen luego y agradecen estas prácticas.

Como fue sugerido en algunas de las entrevistas, la resistencia inicial que acciona el estudiantado frente a estas prácticas podría vincularse a la falta de acercamiento previo a los contenidos propios del arte. En este sentido, se entiende que el *hábitus* (Bourdieu, 2002), en tanto disposición y no determinación es variable. Si esta variabilidad del *hábitus* logra darse en algunos de los estudiantes cabría preguntarse si estos poseían previamente un acercamiento más próximo al arte que aquellos que mantuvieron la resistencia y no lograron integrar estas prácticas. Para la comprensión de

este último caso podría preguntarse si esta resistencia responde a aspectos relacionados a la *vocación* de ese estudiante en particular, o si es resultado de una *educación desigualmente repartida* (Bourdieu, 2002). Una lectura de este aspecto en clave de *vocación* podría suponer la continuación de largas problemáticas que el campo artístico arrastra hasta el día de hoy al vincularse a esta noción.

Por un lado, el concepto de *hábitus* (Bourdieu, 2002) en tanto esquema de referencias que orientan las elecciones de un agente social desestabiliza la idea innatista de “vocación”, ya que un determinado *hábitus* es resultado de una lenta familiarización temprana que facilita la identificación y las experiencias en determinado campo cultural. A su vez, de acuerdo a Aguirre (2006) el campo artístico en su corriente *expresionista* aún arrastra la concepción de la infancia como cultura, del artista como genio y de la obra como producto íntegro de la expresión de una subjetividad, lo que mantiene asociada la creación artística con las capacidades innatas de este sujeto. Esta concepción de la actividad artística se mantiene vinculada a la idea de actividad vocacional, como producto de la expresión libre y espontánea de una subjetividad. Esta concepción vocacional e innatista de la actividad artística se traduce en modelos formativos basados en la no-directibilidad, que optan por renunciar a la enseñanza en el entendido de que para la creación artística el sujeto se basta a sí mismo, ya que solo se trata de que éste tenga espacio y libertad suficiente para volcar todo lo que trae consigo de forma innata. Algunos métodos de enseñanza activa, así como las tendencias escolanovistas, entienden que todo intento de dirección coarta la libertad. Sin embargo, desde la perspectiva del pedagogo libertario Gallo (2010) y de Gadotti (2003), renunciar a la directibilidad puede resultar en una renuncia a la actividad educativa, ya que el omitirse es también una forma de intervención, que al contrario de permitir el despliegue de toda subjetividad legitima el orden vigente y le deja a la sociedad el desarrollo social y colectivo del estudiantado. O en términos de Bourdieu (2002), esto respaldaría y reproduciría las desigualdades estructurales al no considerar que las posibilidades de despliegue de cada estudiante se vinculan, no tanto a las condiciones innatas de estos, sino al sistema de referencia cultural, social y a las experiencias en las que estos se han estructurado. Si bien se considera que la tendencia a la no-directibilidad apoya y beneficia el proceso de aprendizaje de quienes se encuentran habituados en calidad de *hábitus* a los procesos creativos propios del arte contemporáneo, también se atiende que la no-directibilidad puede resultar en un abandono de aquellos estudiantes que no se

encuentren habituados a estos procesos. Por lo tanto, se considera vital para la educación en arte y a la educación artística revisar los puntos ciegos y los supuestos de los que parte al momento de estructurar sus métodos educativos, que en muchos casos continúan apoyando la concepción del arte como actividad ligada a un estrato socio-cultural específico.

Por otro lado, las prácticas lumínicas y cinemáticas vinculadas a lo artístico se presentaron de distintas maneras en los testimonios docentes. Antes de concluir las diferencias vale resaltar que estos docentes-artistas y docentes-cinemáticos compartían una misma postura simbólica y política, narrada desde la resistencia estético-política a una hegemonía, a una forma de ver y a una forma de hacer cooptada a su vez por la industria; postura que se entiende, caracterizaba a estas prácticas por sus posibilidades de ubicarse en el lugar de autorreflexión formal o como metalenguaje de las formas de producción y los sistemas de relaciones que genera la tradición del cine ligada al proceso industrial. Es decir, si bien la postura simbólica o el *hábitus* de estos docentes-artista, docentes-cinemáticos se estructura socioeconómicamente al margen de la industria, lo que también posiciona a estas prácticas al margen de sus posibilidades de acceso (en clave de democratización) a la educación audiovisual, se considera de suma riqueza las posibilidades que estas prácticas ofrecen a la educación. El encontrarse al margen de los procesos industriales habilita a estas prácticas y a sus agentes a una reflexión descentrada sobre los procesos de producción, las relaciones, las formas de ver y de hacer que posee la industria audiovisual: estas *poéticas* en el sentido de prácticas con características de *metalenguaje* se consideran valiosas para habilitar una reflexión profunda sobre las relaciones afectivas y de poder que constituye, en sentido etimológico, a las formas y tradiciones de producción cinematográfica vinculadas a la industria. Una reflexión que no se limite únicamente a observar las formas de representación vinculada a los contenidos que el cine aborda, sino que logre avanzar más allá de los contenidos para observar sin pudor al dispositivo cinematográfico en sí mismo.

Volviendo a las diferenciaciones halladas en el testimonio docente, fue reconocible en estos y en lo referido al marco conceptual, una coexistencia entre una noción de estas prácticas identificadas a modo de *disciplinas* (Foucault, 2005) y una noción transversalizadora o *rizomática* al decir de Deleuze y Guattari (2008).

Los campos del cine experimental, el videoarte y las artes mediales se identificaron difusos y brumosos, los intentos de definición de estos campos son solo aproximados ya que las características de estos se encuentran en las tensiones que los constituyen. Desde Bourdieu (2002) las tensiones son propias de la configuración de un campo, estas, al funcionar en oposición, generan las complicidades objetivas que estructuran las características propias de estos campos. Por lo tanto, las dificultades en las definiciones no deberían tomarse como obstáculos para su definición sino como parte de lo que los constituye. Esto se refleja en los testimonios docentes donde justamente rescataban como favorable el hecho de no poder acceder a una definición que cierre a estos campos sobre sí mismos, y que por lo tanto estos permanezcan abiertos, en constante movimiento y contradicción.

Se identificó, sin embargo, una noción *disciplinar* donde estas prácticas fueron narradas de forma separadas entre sí, recortando sus fronteras, y asignándoles tradiciones y mitologías. Esta noción define a las prácticas a partir de la diferenciación entre soportes; espacios de difusión; técnicas y estéticas que generaron en sus orígenes, desde una tendencia historicista y esencialista. Es decir, las prácticas de cine experimental, videoarte y artes mediales han producido sus propias tradiciones lo que ha generado que estas puedan identificarse como independientes entre sí: como campos en busca de consolidación de su autonomía relativa. Si bien estas categorías se identificaron útiles para una primera aproximación de los campos se observó que a medida que las nuevas tecnologías y el internet como nuevo espacio de difusión fueron tomando predominancia a nivel global, las categorías comenzaron a quedar obsoletas. La irrupción de la figura del *prosumidor* (Scolari, 2008) como nueva subjetividad, hace que la diferenciación entre soportes, espacios de difusión, técnicas y estéticas se vuelvan elecciones posibles que cada agente tiene a su disposición al momento de crear. Se altera por lo tanto los límites de la concepción *disciplinar*.

Esto último se observó profundamente vinculado a la noción *rizomática* identificada en el discurso de los testimonios relevados, la cual hace desbordar la concepción *disciplinar*: descentra las prácticas al concebirlas como otras formas posibles para la creación artística, y las caracteriza desde sus posibilidades de generación de pensamiento, de experiencias, de redes; para la militancia y la resistencia.

Se observó que esta postura defiende la creación en red, en vínculo interdisciplinar y en estructuras no jerarquizadas. Ya no se habla de cine experimental, o

videoarte sino de experimentación a través (pero no de forma exclusiva) del soporte audiovisual; concomitante de experiencias. Esta *experimentación* puede ser realizada por personas que provengan de cualquier campo o disciplina, ya que no se trata de ingresar a un campo de conocimiento con una historización propia, sino de poner en juego el sistema de relaciones y experiencias que hacen a cada persona, a través del soporte audiovisual. Esta concepción *rizomática* en el campo artístico tiende a la defensa de la creación artesanal como forma de resistir a las imposiciones del mercado del arte y de la industria tecnológica. Desde el lugar de esta postura, la creación audiovisual experimental resiste a consolidarse como un campo en sí mismo ya que las propias características de esta noción es la de desbordamiento de las categorizaciones. El eje no se encuentra en los intentos de definición y reconocimiento de un campo en sí mismo ya que esto, propio de la concepción *disciplinar* se encuentra vinculado a sus posibilidades de historización. En cambio, la noción de rizoma que se presentó en los testimonios, entiende a las prácticas cinemáticas no desde una lógica historicista sino como sistemas subterráneos interconectados entre sí que emergen en acciones artísticas concretas, que tienden a ofrecer el soporte audiovisual como constante, pero que este soporte no es nuclear ni esencial para la creación, sino una posibilidad más. El centro, el núcleo de la actividad experimental desde la noción *rizomática*, si lo hubiera, estaría en las posibilidades de encuentro, de cruces y de vínculos que las experiencias habilitan. Esta concepción se actualiza en la búsqueda de estos agentes de salir de los espacios tradicionales para la difusión del cine, en los intentos de no dependencia frente a la legitimación institucional. Esta salida de los espacios tradicionales está dada a su vez por el ir al encuentro del público.

Por un lado, como ya se observó, la noción *rizomática* en el campo artístico se infiere que se encuentra relacionada a los cambios de subjetividades que el internet y las nuevas tecnologías han provocado en el campo cultural. La búsqueda de hipervínculos, la creación en red, la reapropiación de íconos y fenómenos culturales (Scolari, 2008). En este sentido las artes mediales les ofrecen a las artes tradicionales la salida de la concepción *disciplinar* para ubicarse frente a la creación artística desde *otro* lugar que se desplace de los intentos de definir de forma jerárquica a la creación artística.

Por otro lado, en el proceso de realización de esta tesis, la concepción *rizomática* ha afectado insistentemente a la propia configuración de la investigación. Como parte del desarrollo de las conclusiones de esta tesis, se infiere que, al momento

de aproximarse a la concepción rizomática, el concepto de *Campo* de Bourdieu (2002) no logra ser suficiente ya que los supuestos epistemológicos desde los que este parte se encuentran apartados del concepto mismo de Rizoma de Deleuze y Guattari (2008). Los objetivos de esta tesis fueron concebidos desde la noción de *caracterización*, lo que responde positivamente a las posibilidades de un abordaje conceptual desde la noción de Campo. En cambio, la noción de Rizoma (Deleuze y Guattari, 2008) escapa a las posibilidades de caracterización ya que no se trata en este caso de determinar características de un campo preconfigurado, sino de mapearlas, construirlas. Como parte de las conclusiones se considera necesario aproximar que, si bien esta tesis logra identificar la dicotomía coexistente en las concepciones docentes, la concepción misma transversalizadora parece presentar mayores posibilidades de desarrollo y profundización desde la categoría de “mapeo”.

En lo que refiere al análisis de las experiencias educativas relevadas para esta tesis en el testimonio docente se recuperó al espacio del aula como lugar de interacción, y a la figura docente desde el lugar de “acompañamiento”. El formato que adoptaban las propuestas educativas poseía estructura de “taller”, centrándose el proceso de aprendizaje en la noción de *experiencia*.

Del análisis de ejercicios audiovisuales por parte del estudiantado se desprendió, en primer lugar, que las diferenciaciones de las prácticas referidas al cine experimental, videoarte y artes mediales no se presentan bajo las categorías de soportes y espacios de difusión. En el caso de los soportes utilizados para la creación se observó predominancia del soporte digital para la creación de las piezas audiovisuales. Solo en un caso se utilizó el soporte fílmico para hacerlo dialogar con el soporte digital. En otro caso se utilizó soporte fotoquímico, motivo por el que la pieza no pudo ser mostrada en la entrevista ya que no se contaba con los medios para su proyección. Los espacios de difusión para los que las piezas estaban destinadas fueron naturalmente en su mayoría los propios espacios educativos. Como Aumont (1996) observa, el cine es una práctica primero. La teorización en cine parte por lo tanto de lo empírico, por lo que resulta natural que al momento de pasar de la teoría a la práctica las diferenciaciones o las categorizaciones no respondan de la misma manera. Esto se observa en lo que respecta a esta tesis donde desde el apartado conceptual y desde algunos discursos docentes las prácticas se diferenciaban entre sus soportes y espacios de difusión, pero en lo empírico este fenómeno no fue apreciable en los ejercicios de estudiantes.

En cuanto a las técnicas y estéticas utilizadas en los ejercicios audiovisuales relevados sí pudo identificarse algunas tendencias de acuerdo al campo desde el que partía la práctica en sí. En primer lugar, se observó una tendencia del uso de imágenes en blanco y negro de forma expresiva, es decir, aproximándose a una estética, en el caso de las piezas que partían de propuestas vinculadas a las tradiciones de cine o cine experimental. Por otro lado, la pieza vinculada al videoarte utilizaba el recurso del blanco y negro aproximándose a una exploración técnica, exploratoria de las posibilidades de la plataforma en sí misma.

Los recursos como las sobreimpresiones y los fundidos se encontraron tanto en piezas vinculadas a cine experimental como al videoarte. El recurso de la pantalla partida, por otro lado, se encontraba vinculada al ejercicio que partía de un contexto educativo relacionado al videoarte. Las posibilidades expresivas del sonido por su parte se mantenían en un nivel menos explorado. Salvo pocas excepciones las piezas relevadas optaban por generar un solo plano sonoro a través de la utilización de músicas externas y previamente existentes a la construcción de la pieza en sí. Esto indicaría que el nivel sonoro aún no ha sido potenciado en los trabajos audiovisuales relevados.

De acuerdo a lo observado también se identificó una tendencia a abordar narrativas lineales o circulares en las piezas audiovisuales realizadas en contextos vinculados al cine experimental. En lo relativo a las vinculadas al videoarte, se observó una tendencia hacia el plano conceptual sin intenciones de narrar sino de abordar un concepto a través del paralelismo, comparación y recursos técnicos.

Un aspecto que resultó de interés en el análisis de los ejercicios audiovisuales fue la posibilidad de superar la dicotomía razón-emoción que estas experiencias educativas ofrecían. Muchos de los ejercicios audiovisuales relevados partieron de una idea-concepto-emoción que buscaban transmitir. Por consiguiente, los recursos técnicos y expresivos de los medios audiovisuales fueron utilizados en función de alcanzar ese objetivo. Esto, como proceso poético, relacionado a la función simbólica, se juzga de interés para abordar de forma creativa y audiovisual la transmisión de ideas, de conceptos o emociones en espacios educativos vinculados o no a lo audiovisual. En particular resultó de interés el proceso ofrecido en el ejercicio audiovisual de “Expresionismo Alemán”, donde la pieza logra transmitir de forma eficiente la emoción que buscan generar, pero el plano conceptual permanece ajeno en primer momento al espectador. Luego en el testimonio docente se ofreció que la emoción que transmite la

pieza se vincula al concepto de “cambio de género” de un personaje. Este proceso logra acercarse a la experiencia de cambio de género no desde un plano conceptual sino desde un plano emocional. Por otro lado, otras de las piezas audiovisuales ofrecieron el ejercicio inverso: partían de una idea-concepto previa que deseaban transmitir. Las ideas y los conceptos abordados son de características abstractas y no preexiste a ellos una imagen, por lo tanto, la dificultad radica en cómo pasar de un plano conceptual a un plano expresivo-emotivo a través de lo audiovisual. Este es un ejercicio de abstracción que resulta también interesante ya que propone un desafío para desarrollar y trabajar la capacidad simbólica y poética del estudiantado.

En este sentido se entiende que las propuestas educativas relevadas se encontraron en consonancia con una educación desde la vivencia que propone al estudiantado ingresar “una experiencia de la relación” con la alteridad retornando a una posición subjetiva (Contreras y Pérez de Lara, 2010), y en una “relación con el saber” donde el saber no se entiende como objetivado sino como proceso de creación e interpretación de un *sí mismo* y el mundo (Charlot, 2008). Esto no significa de todos modos que el “deseo de” del estudiante sea alcanzado en todos los casos por la propuesta formativa, ni que alcanzado el “deseo de” el estudiante actúe ese deseo de inmediato y de forma lineal. Si bien esta educación es proclive a suscitar la experiencia educativa y a dar lugar al deseo del estudiante en su proceso de creación e interpretación, este aspecto no debe ser romantizado y corresponde abordarlo en su propia complejidad, teniendo a su vez en cuenta las implicancias del campo cultural en sí mismo, y las desigualdades estructurales que la educación artística tiende a replicar en su tendencia *expresionista*.

En lo que respecta a los testimonios docentes se desprendió de estos que las experiencias educativas no se identificaban cabalmente ni con la educación artística ni con la educación en arte, sino que se encontraban en una intersección entre ambas tendencias: no se centraban únicamente en la formación integral de personas ni tampoco en la formación en arte (cine), sino que fomentaban la idea de la formación vinculada al arte (que implica necesariamente a personas) a través de experiencias artísticas (vinculadas a lo cinematográfico).

Por otro lado, algunos testimonios docentes observaron que las características propias de los campos de cine experimental, videoarte, artes mediales dificulta la selección y transmisión de los contenidos en clase, fundamentalmente debido a la falta

de historización que estas prácticas cinemáticas poseen. No existe una “historia del cine experimental” del “videoarte”, debido a lo fragmentado de sus campos y a sus propias posturas anti-arte, que produjeron prácticas artísticas no registrables, destinadas a desaparecer. Esta se identificó como una de las dificultades del acceso de estas prácticas en el campo de la educación audiovisual, tanto para docentes provenientes de las prácticas en sí mismas, como a docentes que provienen de otras disciplinas, e incluso para los propios estudiantes.

La evaluación es una dificultad propia de la educación artística. En el caso de las experiencias relevadas se observó que estas no están exentas a esta dificultad, sin embargo, la manera que han encontrado los docentes de sortearla es la evaluación desde las herramientas técnicas. Los procesos de aprendizaje vinculados a lo artístico acarrearán históricamente dificultades en la evaluación (Aguirre y Giráldez, 2021) fundamentalmente al partir de programas formativos desde el modelo *expresionista* (Aguirre, 2006) señalado anteriormente. El supuesto de que la obra de arte parte de una expresión subjetiva e innata del creador conlleva a las dificultades frente a la evaluación ya que, si la obra de arte se vincula exclusivamente a la expresión interior, la evaluación y también la *enseñanza* carece de sentido. Sin embargo, en las experiencias relevadas se observa una tendencia, al momento de evaluar, de realizarlo desde las herramientas técnicas adquiridas por el estudiantado. Se entendió por lo tanto que estas se consideran elementos claves para aproximar un avance o no, dentro del proceso iniciado en el marco de las experiencias educativas.

Para concluir y abrir la discusión, a raíz de las categorías ofrecidas por Aguirre (2008) se observa de forma primaria que, si bien la *experiencia* es una noción clave para ingresar las prácticas cinemáticas abordadas, en la educación, de todos modos, estas parecen comportarse de formas diferenciales en la noción de *experiencia* por parte de los docentes entrevistados. En algunos casos la *experiencia* parece entenderse por parte del cuerpo docente vinculada al sujeto creador; en otros al objeto; y en un último caso al medio mismo. La noción de *sujeto en la experiencia* parece evaluar en relación a los aprendizajes subjetivos y singulares del estudiantado; la noción de *objeto en la experiencia* parece tomar como centro de la experiencia en sí al objeto del arte abordado; la noción del *medio en la experiencia* parece centrarse en las posibilidades de despliegue técnico y singular que se establece en el encuentro del sujeto con el objeto

del arte y el medio mismo. Este aspecto si bien no es abordado en esta tesis se ofrece como posibilidad de líneas de continuación y desglose a partir de esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- Adriani, Héctor Luis, et al. (2008). Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología. En Cohen y Piovani (Comps) *La metodología de investigación en debate*. Buenos Aires: EDULP; Eudeba.
- Agra, Rocío (2014). Arte y redes. Historia de retroalimentación. En La Ferla y Reynal, *Territorios audiovisuales: Cine, video, televisión, documental, instalación, nuevas tecnologías, paisajes mediáticos* (pp.210-226). Argentina: Librería.
- Aguirre, Arriaga Imanol (2006). *Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Universidad pública de Navarra: Bogotá.
- Aguirre, Imanol y Giráldez, Andrea (2021). Fundamentos curriculares de la educación artística. *Educación artística, cultura y ciudadanía* pp. 75-87.
- Albera, François (2005). *L'Avant-garde au cinema*. Paris: Armand Colin Cinéma.
- Alcoz, Albert (2019). *Radicales libres. 50 películas esenciales del cine experimental*. Barcelona: Oberta UOC Publishing.
- Alvarado, Sara Victoria, et al. (2019). *Polifonías del sur: desplazamientos y desafíos de las ciencias sociales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Abela, Jaime Andreu (2002). *Las técnicas de análisis de contenidos: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Apratto, Roberto (2014). *La ficcionalidad en el discurso literario y fílmico*. Montevideo: Yaugurú: Universidad Católica del Uruguay.
- Arcoba, María-Dolores (2020). *El videoensayo como recurso pedagógico en la búsqueda y construcción de identidades en enseñanza secundaria desde la educación artística*. Recuperado de <http://doi.org/10.1344/reire2020.13.128613>
- Augustowsky, Gabriela (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Augustowsky, Gabriela (2016). *La creación audiovisual infantil como práctica educativa. Estudio de experiencias y discursos en contexto*. (Tesis doctoral). Madrid: Unidad Computense de Madrid. Facultad de Bellas Artes.
- Augustowsky, Gabriela (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Buenos Aires: Paidós.
- Aumont, Jacques, et al, (1996). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. España: Paidós.
- Arnheim, Rudolph (1986 [1932]). *El cine como arte*. Paidós: Barcelona
- Ávila Albuja, Santiago (2020). Fundamentos conceptuales del videoarte: el caso de la artista Joan Jonas. *Index* pp13-19.
- Bacca Pachón, José Miguel et al., (2020). Implic-Arte: Implicaciones entre Arte Educación y Tecnología. En De La Herrán Gascón, Agustín et al., *Educación para un nuevo mundo CEMUN* (pp. 179-199). Estados Unidos: Redipe.
- Brakhage, Stan (2014 [1971]). *In defense of amateur*. Recuperado de: <https://hambrecine.com/2014/05/28/ameteurbrakhage/>
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama: Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder, Campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor: Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre (2017). *Manet. A Symbolic Revolution*. Polity Press: UK
- Cárdena, Andrea (2015). La performance: el cuerpo como confluencia de los lenguajes artísticos. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación Año XVII. Vol 28*. 108-110. Recuperado el 6 de junio de 2021 de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=586

- Castro-Gómez, Santiago (2007). Decolonizar la Universidad. La hybis del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* pp. 79-91.
- Català Domènech, Josep Maria (2019). Formas de la aparición. La carta fílmica como enigma. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 267-286. Recuperado el 6 de junio de 2021 de [https:// dx.doi.org/10.5209/arab.61942](https://dx.doi.org/10.5209/arab.61942)
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Contreras, D. José. y Pérez de Lara, Nuria. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Cuéllar, Francisco. & Pérez, Iisidro López-Aparicio. (2020). El videoarte como herramienta metodológica y catalizador creativo: La adquisición de las competencias en alfabetización mediática con ayuda de las emociones. En *Vivat Academia*, (151), 127-156. Recuperado el 8 de setiembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7484246>
- Cyrulnik, Natacha (2017). *Le partage du sensible et l'engagement citoyen das l'éducation artistique au cinéma*. Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01786012/document>
- Deleuze, Gilles (1987). *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Deleuze, Gilles (1987). ¿Qué es el acto de creación? *TRAMA*, 1-6.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2008). Introducción: Rizoma. En *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* (pp. 9-32). Valencia: Pre-textos.
- Del Portillo García, Aurelio y Caballero Gálvez, Antonio (2014). Redefiniendo el videoarte: orígenes, límites y trayectorias de una hibridación en el panorama de la creación audiovisual española contemporánea. *Icono 14*, pp. 86-112

- Dewey, John. (2010). *Experiencia y Educación*. España: Editorial Biblioteca Nueva, S. L.
- Dubois, Philippe (2001). *Cinema, Vídeo, Godard*. Buenos Aires: Libros del Rojas / Universidad de Buenos Aires.
- Elwes, Catherine (2005). *Video Art, a guided tour*. London & New York: I.B. Tauris.
- Empain, Joanna (2019). *Cartographier, (ra)conter, filmer et juxtaposer: des narratives pour l'éducatio*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/667182?locale-attribute=en#page=1>
- Fiad Farias, A., y Fonseca do Amaral, C. G. (2016). *Arte e informática, creando interdisciplinarietà para una educación tecnológica compleja*. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/3976/3450>
- Foucault, Michel (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Fresquet, Adriana Mabel (2014). *Cine y educación: La potencia del gesto creativo*. Ocho Libros: Chile.
- Fullan, Michael; Quinn, Joanne; McEachen, Joanne (2018). *Deep Learning. Engage the World Change the World*. California: Corwin A SAGE Company.
- Gadamer, Hans-Georg (1977). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadotti, Moacir (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gallo, Silvio (2010). *Pedagogía libertaria. Principios políticos-filosóficos*. Recuperado de: https://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/06/silvio-gallo_pedagogia-libert%c3%a1ria-princ%c3%adpios.pdf
- Gama, Luis Eduardo (2019). El diálogo, el poema, el otro -Hermenéutica y Deconstrucción a la luz de Carneros de Jacques Derrida-. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 781-797.

- García Roldán, Ángel. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva A/r/tográfica*. (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperado el 8 de setiembre de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61734>
- Grosman-Smith, Carla (2021). La mesa (red) de cine social y comunitario de Córdoba en la praxis de la pedagogía decolonial. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* pp.1-22.
- Guinta, Andrea (2020). *Contra el canon. El arte contemporáneo en un mundo sin centro*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Heidegger, Martin (1997). *Ser y Tiempo*. Chile: Editorial Universitaria
- La Ferla, Jorge (2010). Cine expandido o el cine después del cine. *Ejes de Reflexión / Desafíos de la cultura en la “era digital”*, pp152-159.
- Larocque, Christine (2012). *Pour une didactique des arts médiatiques au secondaire*. (Tesis doctoral). Montréal: Univerité du Québec à Montréal
- Lebrat, Christian (2009). *Cinéma radical. Dimensions du cinéma experimental et d'avant-garde*. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/336>
- León, Eduardo Alberto (2009). El giro hermenéutico de la fenomenología en Martín Heidegger. *Polis*. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/2690>
- Lerner, Jesse y Piazza, Luciano (2017). *Ismo Ismo Ismo – Cine experimental en América Latina*. Lerner, Jesse y Piazza, Luciano (eds.). California: University of California Press Oakland.
- Leung, Suzannie KY et al. (2020). *Video art as digital play for young children*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335607218_Video_art_as_digital_play_for_young_children

- Levinas, Emmanuel (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. España: Ediciones Sígueme: Salamanca.
- López Ruiz, Ángela. (2017). *Poéticas del cine experimental en el Cono Sur (1954 – 1958) (1961 – 1967). Apropiación de la enunciación de las prácticas cinematográficas a través del discurso fundacional del estado-nación*. Montevideo: 2AM Editorial de Estudios Visuales.
- Machado, Arlindo (2006). Arte y medios: Aproximaciones y diferencias. *Revista KEPES*, pp.145-163
- Mackern, Brian (2008). *Net.art Latino database*. Recuperado de <http://podrida.netart.org.uy/sipad/>
- Martínez Miguélez, Miguel (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, 1-13.
- Meigh-Andrews, Chris (2014). *A history of Video Art*. New York & London: Bloomsbury.
- Mèlich, Joan Carles y Barcena, Fernando (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía* pp. 465-484.
- Mitry, Jean (1974). *Historia del cine experimental*. Valencia: Fernando Torres Editor.
- Müller, Sara. (2015). Lenguajes audiovisuales: Las posibilidades pedagógicas del videoarte. En *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*. (26), 203-206. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_publicacion.php?id_libro=544
- Nadaner, Dan (2008). Teaching Perception through Video Art. *Art Education* pp.19-24.
- Pantenburg, Volker y Schlüter, Stefanie (2018). *Teaching experimental film: On the practical and analytic treatment of avant-garde cinema*. Recuperado de <https://doi.org/10.18546/FEJ.01.2.02>
- Peppler, Kyle (2010). Media arts: Arts education for a digital age. *Teachers College Record* pp.2118-2153.

- Pastorino, Magalí y Picart, Mariana (2018). Lo inesperado de las prácticas artísticas contemporáneas. La enseñanza artística universitaria ante las encrucijadas del saber del arte. *Dificultades ante el aprendizaje, un abrodaje interdisciplinario* pp.287-303.
- Rosseti Ricapito, Laura (2011). *Videoarte. Herencia histórica. Del cine experimental al arte total*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rush, Michael (2002). *Nuevas expresiones artísticas a finales del siglo XX*. Bracelona: Ediciones Destino.
- Sautu, Ruth et al. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Scolari, Carlos (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Sorrivas, Nicolás. (2015). El videoarte como herramienta pedagógica. En *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (52), 81-94. Recuperado el 8 de setiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7293246>
- Spont, Marya (2010). *Analyzing Mass Media through Video Art Education: Popular Pedagogy and Social Critique in the Work of Candice Breitz*. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/25746065>
- Taylor, Steven J. y Bogdan, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Torres, Alejandra; Garavelli, Clara; Cantú, Mariela, Dotta, Tomás; Galuppo, Gustavo; Giunta, Andrea; Guzmán Cerdio, Mario A.; Leibovich, Mariel; Salama; Brenda; Schefer, Raquel; Tadeo Fucia, Beatriz; Wolkowicz, Paula (2015). *Poéticas del movimiento: aproximaciones al cine y video experimental argentino*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Librería.
- Turquier, Barbara (2005). *Qu'expérimente le cinéma expérimental? Sur la notion d'expérimentation dans le cinéma d'avant-garde américain (1950-1970)*. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/traces/171>

- Vergara Almeida, Albaro Alfredo (2014). *Arte, tecnología y enseñanza: Análisis de la incorporación de los dispositivos digitales en las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Visual y Plástica en el marco del Plan CEIBAL*. (Tesis de maestría). Uruguay; Universidad ORT Uruguay.
- Westgeest, Helen (2016). *Video Art Theory. A Comparative Approach*. UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Williams, Rcik y Newton, Julianne (2007). *Visual Communication. Integrating Media, Art and Science*. U.S.: Lawrence Mullen.
- Youngblood, Gene (1970). *Expanded cinema*. New York: E. P. Dutton & Co., Inc.
- Youngblood, Gene (1987). *Metaphysical structuralism. The Videotapes of Bill Viola*. Los Angeles: Voyager Press.