

VIDEOARTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

LAS NUEVAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES Y SU
INCLUSIÓN CURRICULAR EN LOS PROGRAMAS
DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA
PERSPECTIVA A/R/T/OGRÁFICA

www.videoartencontextoseducativos.es

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

Ángel García Roldán.

Bajo la dirección de:

Prof. Dr. D. Ricardo Marín Viadel.

Prof. Dra. Dña. Asunción Jódar Miñarro.

Prof. Dr. D. Joaquín Roldán Ramírez.

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Expresión
Musical, Plástica y Corporal



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal



VIDEOARTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS.
LAS NUEVAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES Y SU INCLUSIÓN CURRICULAR
EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
DESDE UNA PERSPECTIVA A/R/T/OGRÁFICA

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

Ángel García Roldán

BAJO LA DIRECCIÓN DE:

Prof. Dr. D. Ricardo Marín Viadel.
Prof. Dra. Dña. Asunción Jódar Miñarro.
Prof. Dr. D. Joaquín Roldán Ramírez.

Granada, 2012.

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Angel García Roldán
D.L.: GR 2146-2012
ISBN: 978-84-9028-178-9

INDICE

Agradecimientos.....	3
Motivaciones personales.....	5

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
---------------------------------	---

1.1. INTRODUCCIÓN: MOTIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL TÍTULO DE LA TESIS.....	9
--	---

1.1.1. Orígenes de esta Investigación.....	15
--	----

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PRINCIPALES APORTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA....	17
--	----

1.3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA: Las nuevas narrativas audiovisuales.....	21
--	----

1.4. HIPÓTESIS.....	31
---------------------	----

1.5. METODOLOGÍA.....	37
-----------------------	----

1.5.1. Una investigación de Educación Artística basada en las Artes.....	39
--	----

1.5.2. El enfoque de la A/r/tografía [A/r/tography].....	42
--	----

1.5.3. Investigación Educativa basada en las Artes Visuales [<i>Visual Art Based Researh</i>].....	47
--	----

1.5.4. Propuestas metodológicas a partir del Videoarte.....	48
---	----

1.6. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	53
---------------------------------	----

1.6.1. Educación Artística y metodologías de investigación en ciencias humanas.....	59
---	----

1.6.2. Metodologías de Educación Artística basada en las Artes.....	61
---	----

1.6.3. La Cultura y Educación Visual.....	62
---	----

1.6.4. La Educación en Medios Audiovisuales y Tecnología Educativa.....	63
---	----

1.6.5. Videoarte.....	64
-----------------------	----

1.6.6. Interrelación entre Arte contemporáneo y Educación.....	65
--	----

1.6.7. Metodología visual y audiovisual en Educación Artística.....	66
---	----

1.6.8. Formas de ensayo visual, audiovisual y videoarte.....	68
--	----

CAPÍTULO 2.

EL VIDEOARTE EN LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES.....	73
---	----

2.1. El videoarte. Planteamientos iniciales y controversias.....	77
--	----

2.1.1. Génesis, historia y repercusión.....	82
---	----

2.1.2. La transformación del público: nuevas controversias.....	89
---	----

2.1.3. Videoarte y net.art. Primeros pasos hacia la comunidad global.....	92
---	----

2.1.4. Concreciones formales del videoarte.....	96
---	----

2.1.5. Valores del vídeo en la era de la intermedialidad.....	104
---	-----

2.1.6. Herencia y pervivencia de una estética de masas en el hecho audiovisual.....	107
---	-----

2.1.7. La indiferenciación del medio audiovisual: Interferencias entre el videoarte y el cine.....	115
--	-----

2.2. Videoarte y educación.....	121
2.2.1. Estéticas audiovisuales contemporáneas: Reconocimiento y utilidad didáctica.....	127
2.2.2. El videoarte en la investigación educativa.....	130
2.2.3. Proyectos de videoarte escolar.....	133
2.2.4. Consideraciones en torno al videoarte escolar.....	143
2.3. Una web didáctica sobre videoarte educativo.....	169
2.3.1. Catálogos artísticos y portafolios interactivos.....	173
2.3.2. Recursos.web.....	177
CAPÍTULO 3.	
ESTRUCTURAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL VIDEOARTE.....	189
3.1. PRIMERA ESTRUCTURA. Juegos de identidad. Aproximaciones a la imagen contemporánea.....	199
3.1.1. Referentes.....	205
3.1.2. Conceptos básicos.....	221
3.2. SEGUNDA ESTRUCTURA. El vídeo-ensayo.....	239
3.2.1. Referentes.....	251
3.2.2. Conceptos básicos.....	257
3.3. TERCERA ESTRUCTURA. Diálogos basados en vídeo.....	321
3.3.1. Referentes.....	325
3.3.2. Conceptos básicos.....	339
3.4. CUARTA ESTRUCTURA. La vídeo-referencia.....	321
3.4.1. Referentes.....	312
3.4.2. Conceptos básicos.....	329
3.5. Videoarte para el diseño de estrategias didácticas.....	369
3.5.1. Dossier de videoarte: En Clave de Construcción Audiovisual.....	372
Selección de videoarte internacional.....	377
Selección de videoarte español.....	405

PARTE II. DESARROLLO EMPÍRICO.

CAPÍTULO 4.	
INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS.....	429
4.1. Proyectos R.I.P. Foto-ensayos y Citas visuales.....	435
4.1.1. Objetivos.....	443
4.1.2. Contextos.....	444
4.1.3. Propuestas.....	446
4.1.4. Conclusión.....	449

4.2. Diálogos Visuales a partir de Richard Avedon. Foto-ensayos y Citas visuales.....	455
4.2.1. Objetivos.....	461
4.2.2. Contextos.....	463
4.2.3. Propuestas.....	465
4.2.4. Conclusión.....	371
4.3. Proyecto LOM. Registros audiovisuales de una exposición. Video-ensayo.....	377
4.3.1. Objetivos.....	485
4.3.2. Contextos.....	487
4.3.3. Propuestas.....	489
4.3.4. Conclusión.....	392
4.4. Prólogo para un humano perfecto. Video-ensayo.....	499
4.4.1. Objetivos.....	505
4.4.2. Contextos.....	507
4.4.3. Propuestas.....	509
4.4.4. Conclusión.....	514
4.5. Proyecto EPDEA. Video-ensayo.....	521
4.5.1. Objetivos.....	529
4.5.2. Contextos.....	531
4.5.3. Propuestas.....	533
4.5.4. Conclusión.....	540
4.6. Proyecto Video.box. Diálogos basados en vídeo.....	547
4.6.1. Objetivos.....	550
4.6.2. Contextos.....	553
4.6.3. Propuestas.....	555
4.6.4. Conclusión.....	568
4.7. Proyecto AVPEA. Video-referencias.....	575
4.7.1. Objetivos.....	579
4.7.2. Contexto.....	581
4.7.3. Propuesta.....	583
4.7.4. Análisis comparativo de dos vídeo-referencias.....	589
4.7.5. Vídeo-referencias. Mapa de la experiencia.....	594
4.7.6. Conclusión.....	604
PARTE III. CONCLUSIONES.....	613
ANEXO I. Selección de sitios webs relacionados con el videoarte.....	625
ANEXO II. Selección de ensayo fílmico y cine experimental.....	631
BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN.....	639

«Si las obras de arte se colocaran directamente en un contexto humano de estimación popular, tendrían una atracción mucho más amplia de las que obtienen bajo el dominio de las teorías que ponen al arte en las alturas».

John Dewey (1934:12)

From
to **A**

Agradecimientos

En primer lugar y de una forma muy especial, quiero expresar mi agradecimiento a los profesores Ricardo Marín Viadel, Asunción Jódar Miñarro y Joaquín Roldán Ramírez, por haber dirigido con cariño, paciencia y dedicación esta tesis doctoral. Gracias por su guía, disponibilidad y amistad durante todos estos años.

Gracias especialmente a M^a Dolores Álvarez Directora del Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada, por su apoyo y confianza a la hora de hacer visible al resto de la comunidad educativa algunas de las propuestas didácticas aquí recogidas, así como también a todos los profesores y profesoras de dicho Departamento. A Francisco Maeso, Ventura Ramírez y Rosario García, por alentarme constantemente en esta investigación. Soy consciente, que mas allá del estudio existen numerosos encuentros que hacen posible los caminos y todas las personas aquí citadas forman parte de esas coordenadas que han hecho posible mi formación, que han despertado mi interés y han influido en la realización de esta investigación.

De manera particular quiero agradecer a Miguel Angel Tidor López, maestro, pedagogo y dramaturgo, por su ayuda incondicional, su amistad, ánimos e infinitas conversaciones que han alimentado este proceso, así como su colaboración con su alumnado en algunas de las experiencias recogidas en esta Tesis. Sea también extensible mi gratitud a todos los centros educativos que han colaborado en las propuestas de trabajo. Deseo igualmente mostrar mi agradecimiento a Lupe Pérez Cuesta por sus fotografías y a Jaime Mena de Torres por su ayuda en el proceso final y en especial a todo el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada que ha participado a través de sus experiencias y proyectos en esta investigación.

Por último, un cariñoso agradecimiento a mis padres y hermanos que han sabido comprenderme y animarme en esta etapa y a todos los que de alguna forma habéis intervenido directa o indirectamente en el desarrollo de esta investigación haciéndola posible.

A todos,
mi más sincera gratitud.

Motivaciones personales.

*Basta un segundo para volver la mirada,
apagar la luz y encontrar el vacío más tenebroso.
Seamos capaces de ordenar nuestra memoria
evocando las imágenes que permanecen en nuestra retina
porque puede que entonces el tiempo
nos permita el beneficio de la duda
y otear un nuevo horizonte.*

Texto de la videocreación *Kistch*. La Habana. Cuba. 2007

La realización de esta tesis doctoral constituye la consolidación de un proyecto personal, iniciado hace algunos años, dedicado a la investigación y desarrollo de nuevas estrategias en la enseñanza artística basadas en los escenarios del Arte Contemporáneo. Durante el proceso he simultaneado la acción docente, discente y artística, con la intención de dar forma y analizar la labor realizada en los diferentes contextos de actuación y orientar futuras propuestas dentro del área de la Didáctica de las Artes Visuales y Plásticas, y de los diferentes niveles y contextos educativos de aplicación.

Las experiencias descritas en esta investigación, fueron realizadas durante la docencia que en estos tres últimos años he desarrollado en varias asignaturas del *Área de Didáctica de la Expresión Plástica* del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*, incluidas en los planes de formación del profesorado de las diferentes especialidades y grados de la *Facultad de Ciencias de la Educación* de la *Universidad de Granada*. Además, introduzco en el desarrollo web de esta Tesis otras experiencias realizadas en ámbitos distintos a la formación inicial del profesorado: la primera de ellas en el contexto de la formación dramática, con el curso *Intervención Teatral y Audiovisual* realizado para la *Diputación de Granada* en la localidad de Castril de la Peña (Granada) y posteriormente en Orce (Granada) a través de la *Asociación Cultural Vera Icono Producciones* y el proyecto de colaboración artístico-docente llevado a cabo junto a Miguel A. Tidor López en el centro escolar *CEIP Hnos. Coronel Velázquez*, en la localidad de Piñar (Granada) que se presentó y exhibió en el *Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero* de la capital granadina dentro de su programa anual: *Los colegios exponen*.

Todas estas actuaciones docentes e intervenciones didácticas se han enfocado hacia la creación de metodologías que permitan acercar y relacionar las expresiones del arte contemporáneo –y en especial el videoarte– a los distintos ámbitos educativos.

Son muchas las motivaciones que han promovido este estudio y en la mayoría de los casos se han ido matizando y transformado a medida que la investigación avanzaba. Pero si existe una que pueda considerarse principal y que haya marcado de forma decisiva la tarea ha sido la circunstancia de reunir distintas vocaciones en el mismo proceso: la docencia, el desarrollo de mi labor como artista y desde hace algunos años la investigación en estas tres dimensiones, lo que me ha permitido interesarme y enmarcar la investigación dentro los postulados de la *A/r/tografía* [A/r/tography].

PARTE I





CYNDI SHERMAN *por Magda González*

En un principio he elegido a Cyndi Sherman para hacerme la fotografía porque iba buscando una mujer, por el hecho de que en la antigüedad las mujeres no estaban reconocidas como artistas. Después, entre las autoras a elegir, me gustaron las fotografías que Cyndi representa, parecen como de películas. En concreto la que yo he elegido es en blanco y negro y me llama más la atención.

En cuanto al trabajo a la hora de representar la fotografía ha sido interesante, el buscar ropa del mismo estilo al que lleva la autora, representar al hombre de la fotografía que sale en la mesita con un dibujo que yo hice para darle un toque cómico a la fotografía, la hice desde el ángulo contrario al que hizo la autora y tuve que modificarla, no tenía calzado blanco y me puse una servilleta en los pies...



MARCO TEORICO

Página anterior: Ángel García Roldán. 2010.
Fotografía digital.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 INTRODUCCIÓN: MOTIVOS Y JUSTIFICACIÓN DEL TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN.

Seguramente otros títulos podrían haber descrito de forma eficiente nuestro estudio, aunque finalmente nos hemos decantado por: *Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de Educación Artística desde una Perspectiva A/r/tográfica*, pues, en nuestra opinión, mantiene nuestras ideas iniciales sobre el objeto de estudio y permite aclarar el tema y los objetivos planteados, desarrollando eficazmente las palabras clave y describiendo a modo de síntesis la necesidad y sentido último de su tratamiento en una investigación de estas características.

Primeramente nos encontramos con el término *Videoarte* que hace referencia a un movimiento artístico, surgido en Estados Unidos y Europa hacia 1963 y que inicia su difusión en los escenarios del arte contemporáneo durante los años sesenta y setenta, transformando y ampliando su campo de acción durante el resto del siglo XX hasta nuestros días. En la actualidad, lejos de ser un movimiento, se ha transformado en un lenguaje propio dentro de las artes visuales, escapando a la lógica de la disciplina para mostrarse complejo y problemático en los intentos por definirlo y acotarlo de forma precisa –en gran medida por su carácter heterogéneo en el que dialogan la creación artística y las nuevas tecnologías, además de su carácter permeable que lo impregna de conceptos y formas de hacer de otras disciplinas como el cine, la performance, la danza, la escultura, la arquitectura, la poesía, la animación o la pintura, entre otros–. Además, el videoarte desde sus orígenes está asociado a formas críticas de contratelevisión, de activismo social y a nuevas realidades artísticas que plantean otros canales de creación y difusión, como es el caso del net.art, que nos obligan a considerar otros entornos de acción como *lo colectivo*, que ampliarán las habituales referencias a los mundos subjetivos de sus creadores. En definitiva, un espacio reticular que se muestra escurridizo a toda indagación y que nos obliga a plantear otras formas de búsqueda y definición de sus recursos para adaptarlos a la investigación educativa.

Seguidamente planteamos el término compuesto *contextos educativos*, que lejos de reducir el campo de acción a la enseñanza propia de las Bellas Artes o de aquellos escenarios exclusivos de las Artes Visuales, plantea un escenario amplio hacia todos aquellos espacios de la educación formal y no formal, donde pueda tener cabida la creación videográfica artística. Así planteamos la necesidad e idoneidad de trabajar cuestiones relativas al audiovisual contemporáneo en todos los niveles de la enseñanza obligatoria por su capacidad para desarrollar y fomentar discursos audiovisuales que hagan al alumnado conocer más su entorno y adaptar sus formas de comunicación a éste. Lo audiovisual es el día a día de todos los que habitamos este mundo, conocemos e interpretamos la

realidad a través de sus imágenes, nos relacionamos con los demás a través de ellas; por lo tanto es prioritario desarrollar en las aulas una educación audiovisual creativa, crítica y plena.

Por *nuevas narrativas audiovisuales*, planteamos nuevas formas de construir y consumir el audiovisual actual. Las nuevas narrativas, sin duda, son también generadas gracias a las nuevas posibilidades tecnológicas tras el desarrollo de nuevas formas de comunicación. El usuario tiene acceso hoy a un amplio espectro de productos audiovisuales, lo que le permite tener una visión amplia de su entorno y de paso demandar nuevas narrativas que satisfagan sus expectativas. Es un hecho que las imágenes proliferan y en ocasiones bombardean a los espectadores desprevenidos, sin embargo, creemos necesario hacer una reflexión alrededor de sus narrativas para concederles el lugar que deben ocupar en los programas de educación audiovisual.

Finalmente, cuando hablamos de *inclusión curricular en los programas de Educación Artística*, apostamos por un cambio cualitativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con todos aquellos aspectos de la Educación Artística, que abarca tanto la Educación Obligatoria, como la Formación del Profesorado en las Facultades de Ciencias de la Educación y aquellos otros ámbitos en el que se desarrollan programas artísticos formativos. Se trata de establecer un compromiso de la educación con la sociedad y con el mundo de la cultura en particular. Planteamos la necesidad de comprender la complejidad de la creación contemporánea que crece, se transforma y se expande, constituyendo un acervo universal dentro de una cultura global, que ya no se corresponde con las formas y valores de antaño. Por ello, la Educación Artística nos sigue pareciendo el marco humano, cultural y simbólico en el que inscribir este estudio; en definitiva, una Educación Artística que más allá de convertirse en un área o disciplina escolar, suponga un verdadero eje transformador del desarrollo humano a través de la experiencia en arte.

Nos encontramos inmersos en una sociedad que se esfuerza por cambiar el paradigma de la enseñanza/aprendizaje, como apunta Roser Juanola Terradellas en la reflexión sobre los perfiles académicos y profesionales inscritos en la educación, las competencias son esenciales para la selección de los conocimientos apropiados a cada propósito educativo. De esta manera, el interés en el desarrollo de las competencias en programas educativos se centra fundamentalmente en el estudiante y en su capacidad para aprender al cuál se exige más protagonismo e implicación, pero también ha de estar relacionado con el cambio de rol del profesor que tiene que estructurar el saber, articular los conceptos clave, supervisar y dirigir el trabajo del estudiante. De esta manera ha de preverse las posibilidades de una participación activa de los estudiantes en los procesos educativos que obligará a un cambio en la estructura del programa y en la organización del aprendizaje para incluir programaciones más concretas, de menor duración y cursos de estructura flexible tanto por la manera de transmitir conocimientos como por la forma de guiar y apoyar al estudiante. (JUANOLA TERRADELLAS, 2005: 22-23)

Alrededor de este cambio de paradigma también surgen nuevas cuestiones relacionadas con las formas y contenidos de una Educación Artística que deberá de abordar todas aquellas cuestiones relativas a los nuevos lenguajes audiovisuales –generados desde el arte y desde los entornos más próximos a la comunicación audiovisual y el estudio de los *mass-media*–. Consideramos, que el aprendizaje del vídeo

ha de ir más allá de su uso como recurso técnico. El lenguaje audiovisual sigue siendo uno de los grandes ausentes en la educación a pesar de que comienzan a proliferar actividades extracurriculares dedicadas al tratamiento audiovisual –como los cada vez más habituales talleres de cortometraje, o aquellos más específicos, y también más llamativos, relacionados con las técnicas de *Videojockey* o video-edición en directo–. Constatamos que en el sistema educativo español es escaso el planteamiento videográfico creativo-artístico dentro de las asignaturas habituales de Educación Artística en la educación obligatoria, al igual que en el contexto de la enseñanza universitaria dedicada a la formación inicial del profesorado. Si bien, muchos docentes utilizan recursos audiovisuales en su trabajo, es poco frecuente que se proyecten actividades encaminadas a desarrollar procesos creativos a través del lenguaje videográfico y mucho menos a valorar la necesidad de una enseñanza artística que incluya y favorezca la videocreación como forma y medio para el aprendizaje. Aun así, aportamos algunas experiencias e investigaciones docentes en el apartado 2.2 *Aplicaciones didácticas del videoarte*. Observamos también la ausencia de estos contenidos y de las metodologías para su desarrollo, dentro de las programaciones y propuestas realizadas por las editoriales para los ciclos de la educación obligatoria (infantil, primaria o secundaria), así como la escasa bibliografía referente a metodologías que analicen cómo podemos trabajar con el videoarte en el aula y que puedan servir de apoyo para el profesorado tanto en su formación como en el ejercicio de su profesión –los pocos que hemos podido recoger y analizar, hacen mención a la necesidad de este medio en la educación (MAMPASO, 2001, 2004; MILES, 2003; DE GONZALO y PÉREZ, 2008) y en algunos casos, la memoria docente de algún proyecto o actividad centrada en la realización audiovisual en el aula (TIDOR LÓPEZ, 2005, 2007, 2010 y MORALES CARUNCHO 2011)–, pero pocos abordan un estudio exhaustivo del tema. En contadas ocasiones se aporta una documentación amplia del trabajo realizado que pueda servir de base para proyectar futuras intervenciones, y en la mayoría el acceso a estos documentos se hace costoso ante la falta de canales adecuados para su exhibición y difusión dentro del ámbito educativo. Estas son algunas de las razones que fundamentan la necesidad de desarrollar esta investigación y de acotar un tema de estudio de gran importancia para la enseñanza artística en particular y para la educación en general. Con nuestra aportación no sólo planteamos la necesidad de su tratamiento en los escenarios académicos dedicados a la investigación en la enseñanza de las artes visuales, también apostamos por la creación de metodologías de enseñanza que puedan suponer una referencia a futuras investigaciones que enriquezcan y amplíen este campo de estudio.

Cabe destacar también en nuestro análisis inicial, la existencia de un creciente número de estudios relacionados con el vídeo de creación desde distintos enfoques como la Sociología (DELGADO y GUTIÉRREZ, 1994; BUXÓ y DE MIGUEL, 1999; PLUMMER, 2004; BOLIVAR y DOMINGO, 2006), la Antropología (RUBY, 1995; PÉREZ, 2002; CALVELO, 2006; PINEDA, 2009), la Etnografía (BATESON y MEAD, 1977; MONTES DEL CASTILLO, 2001; HENLEY, 2001; HINE, 2004; DUSSEL y GUTIÉRREZ, 2006; PUJADAS I MUÑOZ, 2010;), la Psicología (BERGER, 1970; MILTON, 1970; HEILVEIL, 1984; GEFFROY, ACCOLLA y SCHUTZENBERGER, 1980; DALLEY, 1987; MAMPASO, 2001 y 2004), además de los esperados en Historia del Arte, Bellas Artes y en todos los ámbitos técnicos de formación profesional dedicados a la praxis del audiovisual como son los relacionados con la Cinematografía o la realización televisiva y de espectáculos. Este hecho nos lleva a plantear una investigación que aborde ampliamente todas estas proposiciones, reunidas a través de una pedagogía de la imagen, que amplíe los campos de actuación y que estructure las experiencias didácticas como escenarios para el ensayo de nuevas estrategias educativas enfocadas hacia una alfabetización

audiovisual en la que resulta fundamental el tratamiento de las formas audiovisuales del arte contemporáneo dentro de los planes curriculares de la enseñanza obligatoria.

Es una realidad palpable y sintomática que a pesar de la existencia de aulas TIC en la mayoría de los centros sean inexistentes desarrollos curriculares o actividades formativas relacionadas con el género audiovisual en su aspecto más creativo dentro de lo que podríamos denominar *Videoarte escolar*. La escasez de profesorado de Educación Plástica y Visual que aborda su tratamiento lo hace desde inquietudes personales aunque con escasas referencias en su formación académica. La carencia de estas prácticas se debe en gran medida, a una falta de formación inicial del profesorado, mermada por una falta de tratamiento de estas cuestiones en los estudios de Magisterio y Bellas Artes –con un reducción importante de las asignaturas que pueden abordar su estudio y práctica–, así como la escasez de enfoques que aborden su necesidad en los estudios de capacitación pedagógica –antiguo Curso de Adaptación Pedagógica (C.A.P), o de los actuales Masters de Secundaria–.

Otra consideración que favorece esta realidad es la tradicional excusa ante la escasez de medios o de la falta de preparación en los aspectos técnicos del lenguaje audiovisual, estrechamente relacionada con la tecnología y el tratamiento digital de la información, reincidiendo en las carencias metodológicas y el anquilosamiento de los planes de estudio de formación del profesorado, que no abordan suficientemente estas estrategias tan necesarias en la educación de nuestros días. Estas cuestiones ponen en evidencia lo que consideramos el mayor problema: la ausencia de enfoques que relacionen lo audiovisual y lo artístico en una enseñanza que se preocupe por la nuevas formas de arte contemporáneo y sus posibilidades pedagógicas en la enseñanza de las artes.

Es constatable que en los planes de estudio para la formación inicial del profesorado estas cuestiones son abordadas, en el mejor de los casos, de forma residual, siendo en la práctica confiadas al interés personal y al aprendizaje autónomo del alumnado. A pesar de todo ello, constatamos el aumento de otro tipo de investigaciones y experiencias educativas relacionadas con la fotografía que permiten plantear nuevos escenarios en la educación visual y la enseñanza artística, presentando una oportunidad para ampliar los horizontes hacia la inclusión de una educación audiovisual, que aborde el tratamiento del videoarte como procedimiento de conocimiento y medio de expresión presente en el arte de nuestros días.

El lenguaje videográfico forma parte de la vida diaria, donde la televisión se presenta como el medio que más ha repercutido en la globalización. Su desarrollo define una época y un modo de vida que influye en los contenidos informativos. La historia ya no sólo se escribe; es registrada en imágenes y exhibida a través de los medios de comunicación que convierten a los ciudadanos en audiencias y los obliga a debatirse ante la ley de la oferta y demanda de sus productos de consumo masivo. Definitivamente un complejo sistema inductivo-reproductivo que incluye a todos los individuos y que describe sofisticadas formas de manipulación y control, ampliadas con la universalización de internet y a las que la educación no puede permanecer ajena. Cómo se construyen estas informaciones y cómo llegan a convertirse en un elemento imprescindible en nuestra sociedad, homogeneizando los rasgos culturales de un mundo globalizado, son cuestiones a las que también trata de dar respuesta la alfabetización audiovisual.

Con la aparición y difusión de internet observamos una diversificación del audiovisual, en parte causada por la ampliación de los espacios de interacción entre el individuo y el entorno virtual, donde son mostrados y difundidos, entre otros, los contenidos audiovisuales generados por el nuevo autor: el internauta. No desaparecen, en modo alguno, los niveles de intoxicación y manipulación generados por el medio televisivo –en cierto sentido se han adaptado al nuevo hábitat–, aunque si observamos una nueva forma de intervención mediática que hace posible tanto la recepción como la emisión de contenidos audiovisuales. En otras palabras, el internauta que podemos ser todos se convierte en un emisor activo y no sólo un receptor pasivo, porque la red plantea más posibilidades de elección. De esta manera, nos encontramos ante un consumidor y creador de videografías –iconografías audiovisuales– que responde a su tiempo y se manifiesta a través de estos archivos, de una indudable riqueza y valor documental, que son ya parte de la memoria colectiva.

Si los sistemas educativos deben de proyectar planes de estudios acordes con la realidad; si sus alumnos deben de asimilar y trabajar los diferentes contenidos útiles y necesarios para su posterior desenvolvimiento en la sociedad; si los instrumentos de evaluación internacional, como el informe PISA [*Programme for International Student Assessment*], reflejan la capacidad de los estudiantes de poder entender y resolver problemas reales a partir de la aplicación de conocimientos de cada una de las áreas principales recogidas en las *competencias de lectura, matemáticas y ciencias naturales*, también debemos de incluir el dominio del lenguaje audiovisual dentro de nuestras competencias educativas. La comprensión y análisis de contenidos de cualquiera de estas áreas pueden incluir la generación de mensajes a través de este medio, por lo que el conocimiento de su lenguaje implica su necesario uso y lo convierte en una tarea indispensable dentro de los contenidos propios de nuestra área disciplinar. El videoarte es un escenario ideal para el desarrollo de una actitud reflexiva y crítica que aborde el propio medio y permita, a su vez, el aprendizaje de todos los procesos implicados en la realización audiovisual, como forma de pensamiento característica del siglo XXI.

¿Cuáles son las propiedades que convierten al videoarte en un proceso pedagógico tan necesario en los contextos educativos actuales? Este es el objetivo fundamental de nuestra investigación: aportar experiencias y establecer metodologías para el aprendizaje videográfico, basadas en el videoarte, que nos permitan determinar las estructuras pedagógicas que justifiquen su necesidad y favorezcan su inclusión curricular. Con este fin, desarrollamos un amplio trabajo de campo, registrado en estructuras web, que hacen visibles los procesos desarrollados con el deseo de reflejar las características que convierten al Videoarte en un instrumento pedagógico en la enseñanza audiovisual. Entre otras especificaciones señalamos:

1. La transversalidad generada a través del hecho audiovisual, que posibilita trabajar con contenidos de otras áreas, disciplinas o materias, contribuyendo a desarrollar diferentes modos y espacios de trabajo que hacen posible la inclusión e interacción de todos los agentes educativos en los procesos.
2. Su capacidad para asimilar la cultura, amplificando la capacidad para conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente las diferentes manifestaciones culturales y artísticas del entorno más inmediato y del contexto internacional en las que están inscritas, utilizándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute, y considerándolas parte de nuestro patrimonio universal.

3. La posibilidad de aprender al mismo tiempo que se promueve una actitud crítica en todo el proceso de realización audiovisual.
4. Por último, la posibilidad de hacer visible un entorno de creación que motive al alumnado en la búsqueda de soluciones, fomentando su iniciativa y autonomía personal en una sociedad que plantea nuevos retos y que se encuentra en continua transformación.

Como podremos reconocer, el lenguaje visual posee un poder tanto más considerable que el lenguaje verbal. Es imprescindible que los docentes reflexionen sobre su práctica, estableciendo un análisis amplio de *“lo visual”* en el que se incluyan también los modelos de expresión audiovisuales y sus formas evolucionadas en el arte. Así, el videoarte tiene mucho que aportar a los programas de Educación Artística, convirtiéndose en un espacio para la actitud crítica, y un escenario desde donde observar y generar modelos de creación alejados de los estereotipos y formas de consumo habituales, aproximándonos a lo que Nelson Goodman denominaba «maneras de hacer mundos».¹ (GOODMAN, 1978: 50)

Nos interesa, inmersos hoy en plena revolución digital, buscar modelos y estrategias de investigación que apoyen la tesis de un compromiso de lo educativo con los entornos de la realidad, promoviendo la construcción de nuevas metodologías que sirvan a un lector-apreciador y a un productor-constructor a conocer, reflexionar, debatir y construir la sociedad que habita. Por lo tanto, debemos de superar los reduccionismos que aun hoy encontramos en la escuela y establecer nuevas posibilidades educativas relacionadas con lo audiovisual en cualquiera de sus formatos.

Francisco Maeso en este sentido plantea que sigue presente el debate en nuestra sociedad entorno a los contenidos que se ofrecen en los medios: «los responsables de las cadenas televisivas argumentan que ellos no hacen sino ofrecer lo que la gente demanda y desde los sectores críticos se plantea que las masas no tienen capacidad de elección, ven lo que se les ofrece y así conforman sus gustos y preferencias. Si consideramos que las imágenes y mensajes que se emiten por los receptores de televisión son portadores de valores de tipo social, parece lógico que su estudio sea fundamental para una educación en valores y que, por lo tanto, forme parte de los contenidos educativos comunes en las enseñanzas obligatorias». (MAESO, 2008: 421)

Es fundamental, para el crecimiento del arte en la educación, plantear la apreciación audiovisual dentro de sus objetivos, apostando por una cultura visual que no imponga, ni se limite, a los convencionalismos y estereotipos sociales difundidos a través de los medios. Es necesario acercarnos a otras imágenes y a otras realidades desde una perspectiva amplia que fomente nuevos discursos y escenarios para el descubrimiento, el análisis, la apreciación y el disfrute de todas las manifestaciones del arte.

¹ Goodman defiende que no conocemos el mundo sólo las “versiones” que construimos de él. El mundo existe pero su conocimiento no es una experiencia inmediata, sino que se concreta a través de un proceso de construcción humana. Goodman, señala que «la percepción participa en la elaboración de lo que percibimos» por lo que lo realmente si podemos llegar a reconocer son nuestras “versiones” del mundo.

1.1.1. Orígenes de esta Investigación.

El origen de esta investigación y su desarrollo, está motivado por mi interés personal y profesional en el videoarte, en las nuevas narrativas audiovisuales y en generar procedimientos para abordar su implantación en la realidad escolar y en los estudios conducentes a la formación del profesorado.

Como artista, docente e investigador, entiendo que el arte contemporáneo y en concreto, las manifestaciones audiovisuales procedentes de los territorios del videoarte –vídeo-instalación, vídeo-animación, vídeo-escultura, vídeo-danza, vídeo-teatro, *video-performance*, *video-net-art*, etc.– y aquellas otras provenientes de la industria cultural –cine, *videoclip*, animación digital, videojuegos, etc.–, así como las nuevas formas de comunicación a través de redes de contenido audiovisual –*videoblogs* o vídeo-diarios, *video-tubes*, *video-chat* y vídeo-conferencias– ligadas a los fenómenos de la *net-cultura* en continuo desarrollo, suponen un espacio de influencia extraordinario para la sociedad contemporánea y un valor inestimable para la educación.

Las manifestaciones artísticas siempre se han adaptado a los distintos medios en función de los avances de su época y del mismo modo, el docente –una de las referencias claves en la educación–, no puede permanecer ajeno a la nueva realidad que le ha tocado vivir. Los cambios acaecidos en las formas de expresión y comunicación alimentan la base de una renovación disruptiva en las formas de enseñanza que nos obligan a reconsiderar la educación tal y como la conocemos. Es un hecho que el sistema educativo avanza hacia un tratamiento de la información basado en la competencia digital –impensable hace unas décadas– y que esta perspectiva genera nuevos escenarios para el aprendizaje que apuestan por formas de *aprender a aprender* a través de estos medios.

El arte, a lo largo de la historia, ha sabido incorporar las nuevas tecnologías como herramientas válidas para la creación. El artista, como ser social, no ha podido aislarse de la sociedad que lo condiciona, y la educación ha demostrado su permeabilidad ante los cambios. Las nuevas tecnologías suponen un estímulo constante para la renovación del arte y en los últimos años hemos experimentado un continuo desarrollo de los lenguajes multimedia en los que la imagen, el sonido, el movimiento y la interactividad han favorecido la aparición de formas artísticas desconocidas hasta el momento. Del mismo modo, estos cambios, plantean en lo educativo algo más que la incorporación de nuevos recursos que apoyen la labor docente. Estos avances favorecen la generación de nuevas formas de comunicación y nuevos contextos para la expresión, en definitiva, nuevas formas de hacer y entender el arte.

Para el desarrollo de nuestra investigación hemos seguido el siguiente plan de trabajo:

1. Analizar el mayor número de experiencias didácticas que pudiésemos encontrar sobre videoarte en contextos educativos.
2. Recopilar aquella documentación, escrita y visual, que pudiese ser utilizada como base de datos sobre videoarte, estableciendo el marco teórico para elaborar y desarrollar las diferentes

experiencias didácticas, objeto de nuestro estudio, en el contexto de la Enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales.

3. Determinar los contextos y niveles educativos donde podrían realizarse nuestras experiencias didácticas y describir los procesos realizados detallando: la sistematización, teorización y desarrollo conceptual –a nivel teórico y didáctico– de las estructuras pedagógicas que los sostienen.
4. Recopilar, analizar y hacer visibles estas experiencias de manera que pudiesen convertirse en una guía y modelo metodológico para otros docentes e investigadores, con objeto de plantear a partir de estas, futuras investigaciones que profundicen en otros enfoques y desarrollos.
5. Establecer las conclusiones finales de esta investigación.

El orden que vamos a seguir en la descripción de este estudio es el siguiente:

En el *Capítulo 1*, vamos a describir los objetivos de la investigación y los principales aportes que supondrán al campo de la educación artística, para establecer seguidamente la definición del problema y el estado de la cuestión. Una vez desarrollado estos puntos propondremos las hipótesis de nuestro estudio y la metodología que utilizaremos en el mismo.

En el *Capítulo 2*, trataremos algunas cuestiones relacionadas directamente con el objeto de estudio, dividiendo el mismo en tres apartados que describirán el videoarte dentro de la investigación y enseñanza de las Artes Visuales. En el primero de ellos, aportaremos elementos para su comprensión, realizaremos una aproximación a su historia, valoraremos el cruce con otras formas mediáticas de arte digital, concretaremos sus categorías, definiremos algunos términos asociados y estableceremos su relación con algunas características de las estéticas de masas, presentes en el hecho audiovisual. Seguidamente, nos centraremos en el segundo apartado en aquellas cuestiones relativas a su aplicación didáctica en los contextos educativos, planteándolo como una experiencia posible en el aula y presentando algunos proyectos que hemos definido como Videoarte escolar. Concluiremos este capítulo con un tercer apartado dedicado a describir la instrumentación de recursos web que han permitido desarrollar y registrar todos los procesos y resultados de nuestro estudio empírico.

En *Capítulo 3*, recoge las cuatro estructuras pedagógicas y aporta una recopilación sobre videoarte para el diseño de estrategias didácticas planteadas en algunas de las experiencias realizadas en el trabajo de campo expuestas en el *Capítulo 4*.

Finalmente, en las conclusiones, revisaremos las hipótesis iniciales y plantearemos su confirmación.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y PRINCIPALES APORTES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

Además de los objetivos generales, descritos a continuación, esta investigación asume otros delimitados por el marco epistemológico y pedagógico en el que se inscribe esta investigación, el entorno educativo donde se planteará la experimentación empírica y el contexto del arte contemporáneo al que se hace referencia. De esta manera, quedan enumerados los siguientes objetivos:

A. Objetivos generales:

1. Explorar las cualidades del videoarte, identificando sus orígenes e influencias en el arte y cultura contemporánea, para valorar su inclusión en la actividad educativa.
2. Establecer puntos de unión entre el arte contemporáneo y la educación artística, a través del audiovisual contemporáneo y del videoarte en particular.
3. Proponer una formulación y un análisis teórico válido, para el estudio de las nuevas narrativas audiovisuales y su ejercicio en los diferentes contextos educativos, sentando las bases de un modelo que sirva de referencia, en las tareas de diseño, producción, evaluación y explotación didáctica del videoarte y el audiovisual contemporáneo, en los diferentes ámbitos de la Educación Artística.

B. Objetivos específicos en relación al marco epistemológico y pedagógico:

1. Comprobar la validez de este análisis teórico aplicándolo a la práctica experimental, recogiendo y analizando las experiencias significativas de videoarte que se realicen en los diferentes ámbitos educativos incluidos en esta investigación y establecer, como conclusión, un *modus operandi* que sirva en su práctica al futuro docente.
2. Desarrollar y promover el estudio de metodologías válidas en la Enseñanza Artística, preocupadas por la difusión de la cultura contemporánea en ámbitos sociales y escolares.
3. Diseñar un modelo didáctico basado en la experimentación del lenguaje audiovisual para acercar el arte contemporáneo y especialmente el videoarte a los ámbitos educativos y viceversa.

4. Promover un aprendizaje significativo a través de la experimentación audiovisual creativa que sirva de referencia para constatar su idoneidad y alcance.
5. Favorecer una correlación entre educando y educador, que posibilite la incorporación de experiencias, y la realización de modificaciones en los procesos, adaptando las circunstancias habituales del aula al objeto de estudio –en ambos sentidos–, con objeto de conseguir un número suficiente de aportaciones y contenidos susceptible para un posterior análisis.
6. Desarrollar una investigación basada en la práctica artística. Los datos, procesos, argumentos y conclusiones visuales deben ser su principal aportación y en ellos radica su fuerza demostrativa.

C. Objetivos específicos referidos a los ámbitos educativos en los que vamos a desarrollar el estudio:

1. Establecer puntos de conexión entre el arte contemporáneo y la educación artística a través del videoarte.
2. Comprobar cómo el arte contemporáneo se comporta como condensador de la experiencia y como medio para la adquisición de conocimiento en los contextos educativos formales.
3. Promover un acercamiento del alumnado y sus educadores a las diferentes formas de expresión del arte contemporáneo, incorporando esta experiencia en su desarrollo vital y profesional.
4. Adaptar estas experimentaciones a los diferentes ámbitos educativos de intervención, analizando cómo favorecen el pensamiento crítico y la actitud reflexiva, entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso.
5. Generar metodologías para producir narrativas audiovisuales en ámbitos educativos, mostrando una especial atención a los medios y procesos videográficos.
6. Desarrollar experiencias didácticas que agrupen y pongan en valor las nuevas tecnologías, más allá de su utilidad como recurso, generando espacios de conocimiento, comunicación, difusión, percepción y recepción del arte en diferentes ámbitos educativos, especialmente en aquellos dedicados a la formación inicial del profesorado.
7. Crear entornos de trabajo y estrategias multimedia que posibiliten el desarrollo de programas de acción educativa en relación con la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales.

D. Objetivos específicos relativos a las narrativas audiovisuales dentro del arte contemporáneo:

1. Explorar las cualidades del videoarte y audiovisual contemporáneo, identificando sus orígenes e influencias dentro del contexto del arte actual, con objeto de tener un mayor conocimiento del mismo.
2. Describir las categorías existentes del videoarte actual, posibilitando su mejor conocimiento y comprensión, para adecuar su formas y adaptar sus contenidos a los procesos didácticos que se vayan a desarrollar.
3. Analizar diferentes producciones videográficas provenientes de la cultura audiovisual y establecer relaciones con las producciones de videoarte actual.
4. Compilar un número importante de obras y videoartistas para generar un material didáctico que sirva de consulta y referencia en futuras actividades dirigidas a la enseñanza y el aprendizaje audiovisual.
5. Estudiar los cauces de difusión de la cultura contemporánea y al arte actual a través de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, con objeto de ser utilizarlos, adaptándolos eficientemente a los diferentes ámbitos educativos en los que vamos a desarrollar nuestra investigación.

E. Principales aportes que supondrá en el campo de la Educación Artística

A través de esta investigación, pretendemos contribuir a la clarificación y sistematización de los contenidos y de los modelos de intervención necesarios para el desarrollo de proyectos audiovisuales enmarcados en el ámbito del videoarte escolar, así como su inclusión y tratamiento en los programas de educación artística dentro de la formación inicial del profesorado, como requisito necesario para su presencia y desarrollo en los diferentes contextos educativos.

1.3. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA: Las nuevas narrativas audiovisuales.

Todo es comunicación y la vida prácticamente es audiovisual.

Nos encontramos, en pleno siglo XXI, sumergidos en uno de los momentos más complejos y, por tanto, más apasionantes de la historia del ser humano. Podemos enumerar una multitud de factores que nos han conducido a esta nueva realidad –pronosticada no hace mucho y asimilada tras cada avance tecnológico– aunque es precisamente a través del modo de concebir y expresar nuestros pensamientos, ideas y emociones donde podemos comprender y definir el tipo de sociedad en la que nos encontramos.

Lo audiovisual, se caracteriza por su permeabilidad en la adaptación de otros lenguajes. De hecho, no pertenece a un campo exclusivo de la experiencia comunicativa, sino que su desarrollo está continuamente influido por una posición abierta hacia el intercambio con otras formas de comunicación humana. Podemos hablar de una cultura audiovisual global que describe multitud de contornos –oscilantes y transformables– y que se presenta orientada hacia la innovación constante como una forma de expresión y comunicación. Ante esta situación la educación se ve limitada a plantear, o estrategias de adiestramiento técnico sobre el medio, o adaptaciones de sus recursos para la exposición del discurso textual –forma tradicional sobre la que se ha sostenido el conocimiento aportado por la educación–.

Tampoco son extrañas las posiciones apocalípticas², asentadas en determinadas corrientes de la sociología y la teoría de los medios de comunicación, que han justificado cierto distanciamiento a todo lo que supusiera una cultura audiovisual de los medios, previniéndonos sobre sus nocivos efectos y cuya influencia ha favorecido una educación despreocupada por el tratamiento de lo audiovisual, a pesar de ser un hecho constatable y ampliamente difundido desde la aparición del cine.

Afortunadamente el giro hacia lo audiovisual es hoy un hecho y su puesta en valor ya nadie la pone en duda. En los siguientes apartados mostramos la necesidad de una Educación Audiovisual que amplíe las miradas con las que se deberían de observar, interpretar y acoger los distintos hechos audiovisuales de la actualidad.

Es en el *acoger para ofrecer*, donde centramos nuestras experiencias e interpretaciones y abordamos las cuestiones pedagógicas necesarias para una enseñanza orientada hacia el desarrollo de la persona y el fomento de una ciudadanía crítica. Es necesario, y las investigaciones consultadas así lo sugieren, formular un aproximación hacia una comunicación audiovisual que nos permita recorrer y describir nuevos caminos en la educación que pongan de relieve las nuevas realidades sociales. La verdadera cuestión de fondo, como apuntaba Len Masterman (1993), es hacer posible y visible esta educación audiovisual que genere una ciudadanía crítica. Quizás el primer paso sea averiguar que modelos y que metodologías ponemos a disposición de los estudiantes para hacer posible esta realidad. En esta tarea el *Videoarte* puede plantearse como una parte de un todo; una punta escondida del iceberg que desde su

² Nos referimos a las ideas recogidas por Humberto Eco en *Apocalípticos e Integrados* (1965)

lecho acuoso amplifica los movimientos de la superficie –gélida, hermosa y habitable a la vez–. Nosotros consideramos que su inclusión en los programas educativos puede favorecer y enriquecer el sentido crítico de nuestros estudiantes a través de una interacción directa con la realidad y su entorno que eleva el significado de sus acciones y la continuidad de los aprendizajes, en definitiva; un espacio desde donde plantear y desarrollar la identidad afectiva y social.

Vivimos en plena *Civilización de la imagen* y esencialmente en una cultura basada en la representación audiovisual. Enviamos y recibimos mensajes a través de nuestro teléfono móvil, chateamos y compartimos nuestra experiencias a través de internet, contemplamos el cartel publicitario de la última película de moda o el espléndido vehículo bajo el eslogan «¿te gusta conducir?». Basta con darse una vuelta y reparar lo minuciosa y audiovisualmente planificada que esta nuestra vida. Pulsamos un botón y automáticamente entramos en el *juego de identidades* en el que nos sentimos como los personajes de nuestras series favoritas, jugamos una partida en la consola y nos adentramos en un fascinante mundo virtual que nos hace ver³, y no soñar, otras realidades artificiales a través de la piel de un avatar cuya memoria es una narración audiovisual formada por ceros y unos, en definitiva: un supra-mundo que sustituye nuestra relación cotidiana con los demás.

Lo real, se aproxima a lo imaginado, y con ello, lo que consideramos *realidad* se transforma en un permanente simulacro (BAUDRILLARD, 1978 y 1991). Relacionamos *realidad* con *apariencia* porque los mensajes de los medios ya no son registros fieles del día a día, sino producciones tan realistas que para algunos es imposible disociar entre *lo real* y *lo que lo parece*. Como diría Heidegger la realidad es *apariencia* y *lo real* ya no es constitutivo de nuestro “ser-en-el-mundo” (HEIDEGGER, 1927), ahora asumimos un nuevo estado del “ser-ahí” y con ello una más que probable distorsión plasmática que nos reconstruye como seres permanentes en el tiempo. Fijémonos, por ejemplo, en la transformación del concepto mediático de *Super Star*. Hasta hace sólo unos años este término era exclusivo de los entornos del espectáculo, pero el deseo de la industria cultural de convertir a las masas en nuevas iconografía mediática han favorecido la reconsideración del término. Los medios son los inductores de esta nueva consideración que transforma las expectativas de miles de jóvenes que acuden a los casting de sagas como Gran Hermano [*Big Brother*] y sus derivados –más o menos edulcorados, más o menos ectoplasmáticos⁴–.

En *Esto no son las Torres Gemelas* (ACASO, 2006) la autora muestra esta doble circunstancia y la dualidad *apariencia-realidad*, se plantean como el primer objetivo en la lucha contra la confusión audiovisual dentro del binomio imagen-realidad identificado como *paradoja visual*. Asumido este concepto de *apariencia* comprendemos que es también posible su antítesis: *lo audiovisual es también la realidad*. Cabría preguntarse entonces, entre otras cosas, sí podría existir, por ejemplo, un mundial de fútbol sin ser retransmitido por la televisión. ¿Sería correcto referirnos a él, sin la cobertura de los medios de comunicación, realmente como un evento mundial?, No se trata de una convención científica que pruebe la existencia de las cosas, realmente lo que consideramos tras la imagen de los

³ Ver y vivir, realidades virtuales vs mirar y soñar estados de consciencia e inconsciencia.

⁴ Del griego *ectos*: fuera y *plasma*: cosa formada o modelada. Supuesta emanación material de un médium, con la que se dice que se forman apariencias de fragmentos orgánicos, seres vivos o cosas.

medios es nuestra propia percepción audiovisual del mundo. Pero lo audiovisual, siendo sólo una apariencia de las cosas, produce y transforma la realidad colectiva marcando su propio ritmo y acelerándolo hasta circunstancias nunca antes vistas. Un buen ejemplo de ello son los últimos cambios de regímenes acaecidos en Túnez, Egipto o Libia y los intentos en otros tantos países de oriente medio.

Siguiendo el análisis de Lyotard (1987), en relación a las narrativas legitimadoras, la televisión produce una gran *metanarrativa*⁵ y todas las manifestaciones sociales y colectivas tienen el tono, la forma y el contenido predeterminado por los medios de comunicación. Roland Barthes (1982) planteaba que es la confusión con la hiperrealidad la que construye el audiovisual: «la naturaleza parece haber producido de forma espontánea la escena representada; una pseudo-verdad sustituye subrepticamente a la simple validez de los sistemas claramente semánticos; la ausencia de código desintelectualiza el mensaje porque parece fundamentar en la misma naturaleza los signos de la cultura. Se trata sin duda de una paradoja histórica importante: cuanto más desarrolla la técnica la difusión de la información –y especialmente de las imágenes–, más medios proporciona para enmascarar el sentido construido bajo la apariencia del sentido dado». (BARTHES, 2002: 41)

Para Carlos Escaño la mentira de esta hiperrealidad, de esta simulación, entra en un juego competitivo con el propio hombre, adosada a la idea de postmodernidad que la hace llegar más rápido, más alto y más contundentemente a la sensibilidad humana y rivalizando, en todo caso, con su propio modelo. (ESCAÑO, 1999: 66)

Para Ramonet en estas grandes metanarrativas «la información, en el sentido amplio de la palabra, es una industria estratégica que tiene una rentabilidad en muchos aspectos –económica, ideológica y política–». (RAMONET, 2005)

Definitivamente los procesos mediáticos son un filtro y una referencia cultural que forma parte de una estructura socializadora de primera magnitud. A fuerza de repetir sus mensajes obligan al público a imitar lo que ve en la pantalla, como si se tratara de un amplificado y permanente *Show de Truman* (WEIR, 1998), de esta manera la ciudadanía es controlada a través de las imágenes mediáticas que pueden transformar las vidas en narrativas de un *permanentemente directo*.

El tema en cuestión no es tanto la televisión, sino lo televisivo y su interacción multimedia. Es un hecho que el medio televisivo, tal y como se concebía en el siglo XX, está a punto de desaparecer. Del mismo modo que la emisión simultánea para audiencias masivas es casi un recuerdo del pasado, ante el pluralismo competitivo y los nuevos entornos del “hipervideo” –secuela multimedia del hipermedia–. La tecnología actual permite al espectador construir su propia programación; seleccionando programas de un espectro, cada vez más amplio y generando

⁵ Lyotard relaciona la posmodernidad con la crisis de las metanarrativas, cuestionando la operatividad de éstas ante los nuevos contextos. El avance de la razón, la emancipación del hombre, el progresivo autoconocimiento son algunas fórmulas que la ilustración generó para articular las fuerzas productivas y conseguir un consenso social, político y cultural, pero la idea del progreso, la racionalidad unívoca y las ideologías han caído en el olvido y han dejado de ser aplicables. (VILLENA, 2005)

“interactividades” en pro de un espectador menos pasivo. ¿Activo? ¿Es realmente participación, voluntad y consentimiento plantear la posibilidad de escoger, como un elemento plausible, en la nueva era de la “televisión a la carta”? ¿Acaso no se nos ofrece una multiplicidad de productos ideados y planteados igualmente para su consumo, aunque esta vez ampliando su horario de recepción a cualquier hora del día? ¿No son las multinacionales anunciantes –verdaderos clientes de las televisiones– las que nos van a ofrecer caprichosamente sus productos, en todos los momentos y espacios posibles de nuestra supuesta “libertad” televisiva? más aun, ¿acaso no van a ser más efectivos sus efectos al libremente escoger el momento para consumirlos?

Aunque esta idea de televisión digital esta en fase de proyecto, en la actualidad los hábitos de consumo televisivo se mantienen a merced de las emisoras tradicionales, que a veces se comportan en sus programaciones como si nada hubiera cambiado en las últimas décadas. Pero quizás debiéramos de replantearnos –como nos apuntan los directivos de estas cadenas– una televisión más cercana al usuario que nos ofrezca interactividades que hasta la fecha sólo las podemos experimentar en internet. ¿Es realmente el futuro de la televisión una suerte de camuflaje a través de la red?

Mientras tanto, un incansable consumo audiovisual marca nuestras pautas culturales y de ocio, con una especial incidencia en aquellas generaciones que aprendieron a concebir la vida a través de la pantalla. Es inevitable considerar el fenómeno audiovisual como medio para comprender el mundo y este reconocimiento es compatible con todas aquellas posturas preocupadas por la influencia manipuladora a través de los medios de comunicación. Aprovechar el imparable fenómeno audiovisual nos permite comprender y posicionarnos ante una sociedad que genera todos esos contenidos audiovisuales como si de un extenso documento antropológico se tratara. Con el objetivo de construir una ciudadanía más crítica, concibamos lo audiovisual, como un ámbito de formación de conciencias, y ante todo, como una forma de relacionarnos con la realidad como adelanta Joan Ferrés: «la televisión, en cuanto instrumento representativo de la industria de las conciencias, cumple una función esencial en la modelación del carácter; en la interiorización de pautas de comportamiento, en el filtraje de principios y valores. Es a un tiempo aula sin muros y moderno templo en el que, de modo inconsciente, el sujeto va interiorizando los principios y valores que darán sentido a su existencia.» (FERRÉS,1996: 303)

En nuestro estudio nos centramos particularmente en la relación entre arte, comunicación audiovisual y educación. Nos interesa especialmente plantear cómo desde el nacimiento del cine y la televisión, los artistas se han preocupado por acercarse a los medios audiovisuales construyendo e ideando toda una serie de artefactos para establecer un verdadero diálogo entre la imagen filmada o grabada y la realidad. Sin duda, todas estas cuestiones tuvieron su correlato en algunas propuestas relacionadas con estudios científicos de orden sociológico, etnográfico y pedagógico.

La imagen audiovisual desarrollada desde el campo de las artes, también ofrece una aportación en este sentido. Por un lado, muestra un relato de la realidad desde los ojos del sujeto-creador –que dialoga con lo social desde su percepción subjetiva– y por otro, la creación precisa de la participación comprensiva y de la experiencia comunicativa para denotar su valor. De esta manera,

podemos citar algunas de las experiencias “visionarias”, relacionadas con el entorno del *audiovisual experimental* contemporáneo, que nos permitirán tener una visión más amplia de esta intención. Entre estos antecedentes –que influirán decisivamente en muchas de las propuestas actuales dentro del videoarte y el vídeo de creación contemporáneo– destacamos:

- La teoría del *Cine-Ojo*⁶ (*Kino-Glaz*, 1922-23) de Dziga Vertov y su plasmación en el pionero noticiario *Cine-Verdad*⁷ (*Kino-Pravda*, 1922), que anticipaba los nuevos valores de proximidad y velocidad del medio audiovisual contemporáneo.
- El planteamiento de Alexander Astruc denominado *Caméra Stylo*, desarrollado a través del texto titulado, *Nacimiento de una nueva vanguardia: La cámara stylo* (1948), donde reflexionaba sobre una realidad que intuía presente y que iba a cambiar la forma de hacer y ver el cine –por extensión el audiovisual actual–, como el lenguaje de sus creadores. De este modo cambió la perspectiva de la cinematografía, planteando «un lenguaje (el cine) mediante el cual un artista puede expresar su pensamiento, por muy abstracto que sea, o traducir sus obsesiones, exactamente igual que ocurre con el ensayo o con la novela». (ASTRUC, 1948)
- Y finalmente, las propuestas del visionario y padre de videoarte; Nam June Paik –el gran maestro de las remezclas, integrante de Fluxus, que lejos de los postulados destructivos dirigidos hacia la televisión, abanderados entre otros por Wolf Wostel, proponía una deconstrucción de la televisión, adelantando en muchos sentidos el escenario actual en relación al fenómeno del videoarte.

Es lógico pensar, que cuando hablamos de narrativas audiovisuales tengamos que remitirnos, de manera casi inmediata, al estudio de “lo audio” y “lo visual” como formas articuladas de un mismo mensaje. Sin embargo, muchos estudiosos del tema han reconocido que lo audiovisual es mucho más que la suma de un elemento visual y un elemento auditivo, y que en este lenguaje pueden encontrarse rasgos característicos de lo verbal, lo proxémico o lo metalingüístico. Los elementos visuales y sonoros se articulan para construir relatos y esa articulación de relatos es atractiva e interesante para los espectadores de la imagen. El valor de la narrativa no es exclusivo de los ámbitos profesionales de la comunicación, al contrario, en ámbitos como el nuestro el estudio de lo narrativo dentro de lo audiovisual fundamenta la idea de que la comunicación está más allá de los medios y de la misma manera la educación más allá de las aulas.

Es un hecho, que las imágenes proliferan repercutiendo en la amplificación de las líneas de investigación y de los ámbitos del conocimiento científico dedicados a su estudio. Las orientaciones de indagación actuales, desde donde se trabajan las diversas cuestiones de la narrativa, pasan por detenerse en lo visual y también en lo audiovisual, lo multimedia, la cibercultura, los modelos no

⁶ El Cine-Ojo de Vertov es más una actitud filosófica que una proposición técnica, que busca a través del lente del cinematógrafo captar las acciones de la vida utilizando los métodos más sencillos para el rodaje y violando, si es preciso, todas las leyes y hábitos que requieren la construcción de un film.

⁷ El proyecto de Dziga Vertov enmarcado dentro del contexto cultural de la Unión Soviética supone un verdadero avance en relación con la televisión del futuro. A modo de “misiones pedagógicas” preparaban verdaderas unidades móviles cargadas con materia e instrumental de filmación y reproducción, para visitar las poblaciones rurales y contar las historias de sus pueblos a través de sus propios habitantes como actores únicos de los filmes. De esta manera anticipaban la televisión de proximidad haciendo posible las comunidades con su verdadera historia, presentada sin ficción y con la posibilidad de poder exhibirse, *in-situ*, transformando una identidad común.

convencionales de comunicación y la construcción de realidades a través de los mismos. Cuestiones como: el comportamiento ficcional en el nuevo hiperrealismo diario, la transmutación del melodrama en el hiperdrama digital, las posibilidades de las narrativas hipermedias multilineales, la cibercultura y sus efectos sobre el audiovisual contemporáneo, la interdisciplinariedad de la imagen y que usos se le concede en los ámbitos educativos, cobran en la actualidad un fuerte interés en el ámbito científico.

Pasemos, brevemente, a considerar algunas de estas nuevas líneas de investigación que estudian el desarrollo y los efectos de las narrativas audiovisuales contemporáneas, para situar mejor el ámbito del problema que ocupa nuestra investigación.

Lo ficcional en la hiperrealidad cotidiana: Narrativas de lo perverso.

Antaño, era un oficio de actores –en el teatro, en el cine y en la televisión– generar lo que se ha dado en llamar: “Pacto ficcional”, pero esta situación se muestra más compleja cuando la pieza audiovisual es observada por un espectador cercano a los actores. Ahora las estrellas televisivas ven ampliada su nómina con la incorporación de otros tantos personajes provenientes, no del espectáculo tradicional, sino de la espectacularización de sus vidas. De esta manera el espectador-lector establece vínculos entre su vida real y la de estos nuevos actores; relaciones mediáticas, en la mayoría de los casos, cargadas de cotidianidad por que las revistas de la farándula y los *TeleShow*, entre otros, no descansan en el empeño de acercar y vender sus vidas al público. Y así, el ciclo “fagocitador” se regenera y se posterga concomitado en la cotidianidad audiovisual.

El hiperdrama: Dramaturgias contemporáneas en su transmutación digital.

Debemos de asumir el *hiperdrama* como la representación postmoderna de la dramaturgia audiovisual. Este neologismo representa un nuevo formato de narrativa audiovisual, que utiliza las nuevas tecnologías de la comunicación digital y sus posibilidades –incluyendo la interactividad, la fragmentación narrativa, la simultaneidad de voces o la descentralización de la figura del actor–, como elementos que amplían los límites de la dramática tradicional y despliegan un nuevo escenario dentro de la comunicación hasta ahora desconocido. Se extienden, de esta manera, las posibilidades de interacción entre autores y receptores gracias a la derivación natural de neoconceptos como el *hipertexto* y el *hipermedia*, modelando el tradicional melodrama con el ambiente cultural del que surge en plena era de la globalización.

La narrativa hipermedia multilineal.

El futuro de la narratividad audiovisual pasa por la selección en la que el receptor sea capaz de elegir diferentes puntos de vista de una misma historia. Más aun, ser capaces de plantear diferentes posibilidades en la misma narración, mostrándose inconclusa y abierta a diferentes tipos de interactividad. Lo que sólo nos parece un sueño, puede no estar tan alejado de otros ámbitos menos comerciales, como es el videoarte y cierto tipo de cine experimental. La posibilidad de generar varios puntos de vista, dentro de un mismo suceso, proyectados simultáneamente –más allá de la tradicional linealidad del monocal y su unitemporal narrativa–, nos acerca a esta idea, un tanto utópica, de la narración no lineal. Este hecho puede observarse en algunas de las producciones de videoartistas internacionales como el caso de Pierre Huyghe, Marcelvs L., Cristian Marklay o Masbedo⁸, entre otros. Además, a este interés creativo por la experimentación narrativa, se le une la capacidad de los propios medios digitales por romper la linealidad cronológica, a través de las características propias del medio, como la fragmentación de los relatos, el acceso inmediato a los mismos o la interconexión de distintas unidades de contenido visual–utilizando las posibilidades del *hipermedia* o *hipervideo*–. Estas son, algunas de las posibilidades, que nos hacen pensar en estas nuevas estructuras y en la tendencia, cada vez más relevante, de un nuevo modo de entender lo audiovisual.

Cibercultura: ética y estética del audiovisual contemporáneo.

Algunos autores como Alain Touraine (1999) alertan sobre la aparición de nuevas preocupaciones y nuevos horizontes para los movimientos sociales, muchos de los cuales pueden explicarse a partir de las acciones promovidas por los flujos comunicativos de internet. Por primera vez, desde la revuelta de 1864 contra el Bey de Túnez, las masas populares tunecinas han hecho irrupción en la escena política bajo la forma de una revolución. Sin duda, Internet y las redes sociales han impulsado este hecho y ha supuesto, al igual que en semanas posteriores en Egipto –con la bautizada “Revolución del Jazmín”–, un revulsivo sin precedentes y un medio eficaz para la convocatoria, libre de control, al menos en los primeros días en el que se emitían los vídeo-registros de los manifestantes con un efecto insospechado sobre la población: la involución de la *espiral de silencio*⁹ instaurada por las versiones oficialistas del poder. La cibercultura, es hoy un hecho que replantea todos los modos de concebir, producir e interpretar la imagen y la noticia, y que puede constatarse en medios como la televisión, el video, el cine, la industria gráfica, la telefonía móvil, y desde luego, los formatos multimediales e interactivos de internet. En todos ellos, la relación entre *la imagen representada y lo presentado*, tiende a aproximar cada una de las partes –circunstancia un tanto contradictoria y paradójica–, que nos seduce a considerar la presentación como representación de la realidad. Las consecuencias de estas alteraciones trascienden el interés puramente estético y desencadenan

⁸ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

⁹ Modelo teórico aportado por la politóloga alemana Elisabeth Noelle Neuman enmarcado dentro de la corriente funcionalista que describe los efectos que producen los medios en la sociedad y la opinión pública.

transformaciones directas en el pensamiento humano; en el desarrollo del conocimiento y en la dimensión socio-política de la información.

La narrativa visual y la interdisciplinariedad de la imagen.

Comprender la narrativa audiovisual requiere reconocer la existencia de su interdisciplinariedad. Entender lo audiovisual es alcanzar el grado de interpretación necesario como para identificar otras disciplinas en su evolución, otras ciencias en su estudio y multitud de intereses en su utilización: una vinculación entre saberes, cuyas aportaciones suscitan nuevos conocimientos, a menudo insólitos, en cada ámbito de aplicación. Sin lugar a dudas, la imagen enriquece el progreso y el auge de las ciencias. Difícilmente se podría definir el concepto de imagen y mucho menos hablar de un tipo de narración a través de ella, sin entender previamente el origen de su existencia o su Etimología audiovisual; sin concebir la relaciones con el individuo o Psicología visual; sin encontrar la complicidad con las audiencias o Sociología de los mass-media; sin reconocer perceptivamente su estructura o Técnica audiovisual; y finalmente, sin reconsiderar su utilidad y necesidad en lo educativo desde una Pedagogía de la imagen. Por último, es también necesario plantear su conocimiento, comprensión y disfrute desde los contenidos estéticos y los usos que hacen de ello las diferentes culturas de este mundo a través del Arte audiovisual.

Las narrativas audiovisuales y su utilización en los ámbitos educativos.

Aunque nos detendremos más adelante podemos avanzar algunos datos de cómo las narrativas audiovisuales tienen un correlato directo en los ámbitos educativos.

Más allá de su utilización como recurso técnico, dentro de los soportes habituales de las Tecnologías de la Información y las Comunicación (TIC), los instrumentos audiovisuales y sus narrativas quedan recogidos dentro de las directrices generales de la legislación educativa que permite la interacción de su lenguaje con el medio educativo establecido desde una doble dirección: Por un lado, a través de las intervenciones e influencias de una cultura audiovisual que impregna la realidad social y que se da por supuesta en el aula, aunque no se repare todo lo que se debiera. Y por otro lado, a través del fomento de la producción audiovisual realizada por los propios estudiantes en el aula. Estas últimas no son tan numerosas como podríamos esperar, pero si plantean un conjunto de dinámicas y acciones educativas que consideran el audiovisual como estrategia pedagógica dentro de la formación del individuo.

Existe actualmente un panorama de dinamismo interdisciplinar que está generando nuevos posicionamientos en los ámbitos educativos, donde lo audiovisual comienza a ser planteado con autonomía propia y como verdadero factor revolucionario de una educación del siglo XXI. Afortunadamente las corrientes que ponen rumbo a la Educación Artística profundizan, con una

visión amplia e integradora, en la enseñanza de los medios audiovisuales, enmarcándolos en el panorama general de las Artes Visuales. De esta manera, la Cultura Visual se muestra como un auténtico paradigma que influye no sólo en el estudio de la enseñanza de esta disciplina, además lo hace en otros ámbitos como: la crítica cultural, la perspectiva feminista, los posicionamientos interculturales o las corrientes pedagógicas en educación no formal, fundamentadas en la crítica y la transformación social, entre otras perspectivas. (MARFIL CARMONA, 2008: 97)

Tantas posibilidades de enfoque son el reflejo de una realidad compleja, plural y dinámica, que necesita de la pedagogía, además de como herramienta, como una auténtica seña de identidad. Distinguimos con ello, al menos superficialmente, entre dos ámbitos de actuación: el de las Ciencias de la Educación y el de las Ciencias de la Comunicación, aunque sus límites no son tan precisos. Por este motivo, una vez planteado el panorama audiovisual es necesario cuestionarnos, como sugiere Marfil Carmona, si existe una buena comunicación sin pedagogía, esto es: si podemos educar sin desarrollar técnicas efectivas de comunicación.

Ante las preguntas, ¿es lo audiovisual un medio educativo?, ¿tienen los estudiantes que experimentar con lo audiovisual como lo hacen con otras materias?, podemos plantear amplios márgenes de respuesta, pero quizás la consideración que aclara más nuestras intenciones reside en el paralelismo con otras disciplinas incluidas casi desde sus inicios en la enseñanza artística tradicional. Si dibujamos, modelamos y pintamos en el aula, con objeto de conocer otras formas de expresión y comunicación más allá del verbal, siendo conscientes de su repercusión en todos los niveles de formación del individuo –el conocimiento del entorno, el desarrollo personal, la capacidad de relacionarse con los demás– además de promover una relación de autoconfianza con la producción artística personal, entre otros muchos objetivos, ¿por qué el ejercicio práctico de lo audiovisual habría de demostrar menos beneficios en una educación artística?, ¿por qué permanece aun tan alejado de la escuela?, ¿no es lo audiovisual una verdadera proyección del mundo y sus producciones un reconocimiento de éste?

Sin duda, la escuela y la enseñanza en general, continua planteándose una educación compartimentada, estanca, y en muchos casos hermética. En la actualidad, son numerosas las voces que hablan del audiovisual como un elemento más de la realidad cotidiana que ha de ocupar un espacio en la educación, y no nos referimos sólo a los niveles superiores y universitarios, ampliamos esta necesidad a todas las áreas del currículum escolar. La innovación disruptiva en el ámbito de la educación favorece la aparición de nuevas alternativas que consideran lo audiovisual y sus soportes como ejes interdisciplinarios para el aprendizaje en la nueva escuela que ha de venir. Es el momento de plantear una educación que incluya estas transformaciones y estos nuevos planteamientos, permitiéndonos avanzar en la construcción y comprensión de nuestras sociedades, de las relaciones entre las personas y de los nuevos acontecimientos que habrán de ocurrir.

1.4. HIPÓTESIS.

Una de las principales funciones de la Educación Artística es descubrir las potencialidades didácticas de las nuevas formas de expresión artística que acerquen al alumnado a su realidad personal y social. El arte y la educación hace tiempo que caminan del lado de la tecnología y desde el arte actual podemos observar como se dialoga generando nuevos lenguajes, por ejemplo, en la línea de la vida artificial, el net.art o la animación digital. En el terreno educativo, también se abren nuevas experiencias que discurren a la par de los avances técnicos en el ámbito de las tecnologías educativas. La escuela se ha transformado adaptándose al nuevo contexto y se encuentra sumida en una revolución tecnológica que es la base para una innovación disruptiva sin precedentes en el ámbito educativo. Ahora bien, unos de los principales problemas, asociados a esta revolución de los medios y recursos didácticos, puestos a disposición del docente en todas las áreas del curriculum, es la consideración de estas técnicas y procedimientos como fines en sí mismos y no como útiles al servicio del conocimiento. Si además, en Educación Artística, añadimos la falta de reflexión crítica acerca de la Cultura Visual que los asume como propios, encontraremos muchas de las causas y preocupaciones que esta investigación se plantea desde el inicio. (AGUIRRE, 2000; EFLAND, FREEMAN y STUHR, 2003; JUANOLA TERRADELLAS y CLAVO I ANGRILL, 2005; LOPEZ-FERNÁNDEZ CAO, 2006)

Es el momento de concienciarnos de estas carencias y reivindicar una Educación Artística y Visual, crítica y verdaderamente interdisciplinar, que nos permita utilizar la tecnología –el vídeo, la fotografía y los sistemas de comunicación– de una forma constructiva, rompiendo los estereotipos sobre su utilidad que limita sus posibilidades a los procedimientos y su nivel de destreza. La utilización creativa de la tecnología y de sus formas habituales de proyección debe hacernos valorar otras características relacionadas con su capacidad de mostrar el mundo que habitamos, ayudando a establecer “otras miradas” que favorezcan su conocimiento y comprensión, y desarrollen un juicio crítico para contribuir y reforzar nuestras relaciones con él, y enriquezca nuestra expresión. (TADDEI, 1979; SAURA, 2004; ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2005; ESCAÑO, 2008; MAESO RUBIO, 2008)

En nuestra compleja y postmoderna “Civilización de la Imagen”, no podemos permanecer ajenos a todo el potencial creativo que los medios audiovisuales y sus creaciones estéticas han dispuesto en el arte y la cultura actual, como tampoco debemos obviar la posibilidad de incluir estos nuevos lenguajes en el aula. Lo audiovisual, forma parte de esta nueva realidad cultural, social y política, y como tal, debe ser considerada en todos los ámbitos del mundo que habitamos. Lo audiovisual, sin duda, es la ventana desde donde reflexionar sobre nuestro mundo, mas allá de lo que nuestros ojos alcanzan a ver.

El poder de la televisión sigue siendo hoy, uno de lo exponentes más controvertidos de la cultura audiovisual contemporánea: *reality shows*, telenoticias en las que abunda el sensacionalismo, *lateshows*, programas contenedor... –acompañados de las características propias del medio, como la sistematización de contenidos, la creación de nuevos iconos, la difusión y uso de estos estereotipos,

además de la aparición de los nuevos consumidores de estas “deformaciones” de la información–; manifiestan la importancia de lo audiovisual en los medios de comunicación de masas y la conveniencia de una reflexión entorno a sus influencias en los contextos educativos –es una realidad constatable, que la televisión y más recientemente internet, ejercen una influencia igual o superior a la familia y la escuela–. Como ha sucedido en otras épocas, la sociedad contemporánea es una narración, prácticamente audiovisual, que necesita ser desmitificada desde todos los ámbitos de lo social en el que también se incluye la educación.

El uso de las nuevas tecnologías en el aula y la apertura que supone internet en la realidad educativa, favorecen la consideración indiscutible de los medios de comunicación en su papel socializador dentro del proceso educativo, y un creciente interés de los docentes por todas estas cuestiones. Es constante, entre el profesorado, la utilización de documentos videográficos como recursos propios en las distintas áreas y materias que conforman el curriculum escolar. Pero, no encontramos muchos ejemplos que orienten su utilización en la dirección de promover una actitud crítica y reflexiva en torno al medio audiovisual, tampoco en el acercamiento a otras formas audiovisuales contemporáneas más allá de la industria del espectáculo predominante. La educación, exceptuando algunas propuestas de investigación, no se plantea una formación que valore lo audiovisual como metodología para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mantiene una posición controvertida que sólo admite el enfoque formativo desde la imagen audiovisual –en el que se apoyan muchas de las propuestas planteadas por las TIC– pero mantiene un distanciamiento real a la hora de plantear procesos de enseñanza “a través” de ella. El mundo educativo aun permanece lejano, a una utilización de lo audiovisual que amplifique su utilidad, más allá de sus posibilidades expositivas o de divulgación, a otras relacionadas con aspectos creativos y de aprendizaje que nos ayudaría a cuestionar nuevas formas de enseñar, transmitir, construir, valorar y evaluar los conocimientos adquiridos y desarrollados.

La escuela debería validar los nuevos procedimientos que contribuyan positivamente a la enseñanza, ofreciendo una visión y comprensión actualizada de las nuevas realidades culturales, contribuyendo positivamente a la comprensión del arte y la cultura contemporánea.

El videoarte se origina, entre otras causas, por el uso “alternativo” de la televisión –adquiriendo una posición crítica–, que experimentaba con propuestas diferentes a las imposiciones habituales de la cultura-espectáculo. Si a esto le sumamos, la incorporación de las nuevas tecnologías de la imagen al quehacer de un número importante de artistas, entenderemos que las causas originales de su nacimiento están estrechamente relacionadas con las posiciones, que desde la educación demandamos, en relación a cómo plantear lo audiovisual y su tecnología en el aula. El Videoarte no procede de un grupo marginal, como venía siendo habitual en las vanguardias, sino que responde a un giro del enfoque artístico interesado en las prácticas multidisciplinares que ven en los media una nueva forma de expresión y un lugar desde donde replantear, crítica y constructivamente, lo audiovisual. Los videoartistas son pintores, escultores, músicos, poetas, y excepcionalmente cineastas, que plasman sus ideas generando imágenes a través de este nuevo medio.

Como observamos, lo tecnológico, integrado desde una perspectiva global de las artes, favorece la proliferación de nuevas formas de expresión artística, que cuestionan y replantean los procedimientos y esquemas tradicionales. La fotografía, el vídeo, la infografía o internet suponen las “vanguardias” del arte actual, que hacen posible generar nuevas experiencias estéticas, estrechamente ligadas a otras circunstancias, resumidas en lo que se ha denominado “estética de lo real”.

El audiovisual contemporáneo y sus formas específicas dentro del arte, conforman un ámbito del conocimiento y pensamiento humano que expone, explica y construye los valores culturales y sociales de nuestro mundo. Estos enunciados audiovisuales constituyen los discursos y creencias sobre los que se fundamenta la mayor parte de las opiniones alrededor de nuestras sociedades y permiten establecer juicios sobre lo que vemos más allá de lo que podemos presenciar en primera persona. La generación de estas imágenes ya no es exclusiva del entorno de los *mass media* y existen multitud de formas de acceder a las tecnologías que permiten su realización, producción y difusión. La posibilidad de interactuar a través de la imagen es un hecho que se hace palpable en el ámbito de las comunicaciones y existen multitud de cauces para relacionar sus mensajes con canales multimedia de exposición y transmisión. Por todo ello, prevemos en el videoarte un número importante de cualidades educativas. Este supuesto potencial educativo ha de servirnos para desarrollar un conjunto de estrategias que unan el arte contemporáneo con la sociedad, a través de una educación artística actualizada que integre las pautas actuales de creación.

El Videoarte es un valioso medio para la enseñanza y el aprendizaje artístico, cuyas potencialidades pedagógicas radican en su capacidad de dar respuesta a nuestras preguntas sobre una educación audiovisual actualizada, creativa, significativa y comprometida. Si reconocemos la pintura, la escultura, la fotografía, el dibujo como procedimientos válidos para la generación y expresión de ideas, debemos de incorporar también el videoarte en este listado tradicional de artes abordadas en la educación. El vídeo es: un soporte audiovisual, un lenguaje y un medio de comunicación con potencialidades pedagógicas en la comprensión no sólo del arte de nuestros días, sino también del mundo en el que vivimos.

Presuponemos que ciertas características del videoarte, como por ejemplo, el desarrollo de la sensibilidad, el cultivo del intelecto o el fomento de una comunicación sensorial, pueden favorecer el entendimiento del arte contemporáneo y contribuir al desarrollo de la educación artística. Además consideramos que la capacidad motivadora e integradora que posee el videoarte con respecto a otras artes, puede convertirse en un exponente educativo que resuelva los problemas tanto de las áreas plásticas, visuales, escénicas, musicales, etc., como de otras disciplinas no artísticas, humanas o científicas.

En las siguientes puntos presento una síntesis de lo expuesto hasta ahora, concretando la hipótesis de investigación:

1.- El cine, los documentales, las series de TV, los videojuegos y todo tipo de documentos, materiales u obras audiovisuales suponen un archivo antropológico de incalculable valor en tanto describen y exhiben una cultura y una época determinada por lo que la educación no puede permanecer ajena a

esta fuente de conocimiento y expresión que nos ayuda a situarnos e interactuar con el mundo actual.

2.- El videoarte implica pensamiento crítico, por lo tanto, la presencia del mismo en un programa educativo tiene entre otras funciones favorecer una actitud reflexiva y crítica ante los medios y productos audiovisuales.

3.- El tratamiento de las nuevas tecnologías audiovisuales es una preocupación constante para la educación, tanto por su aplicación en los procesos de aprendizaje, como por la continua renovación de sus instrumentos y las técnicas derivadas. En este empeño por descubrir sus amplias posibilidades didácticas y pedagógicas, la Educación Artística también debe de profundizar en el desarrollo de distintos procedimientos que permitan un aprendizaje estético y que incluya el conocimiento de su lenguaje, así como la comprensión de sus distintas manifestaciones artísticas, asegurando, con ello, su solida inclusión en la enseñanza de las artes visuales.

4.- Desde la aparición del vídeo, la educación se ha interesado por sus cuatro usos fundamentales: como recurso didáctico y material de apoyo del profesor; como método de registro de momentos relacionados con la escuela –fiestas, reuniones con padres y madres, etc–; como actividad de entretenimiento; y como forma de expresión y creación ligada al contexto del cortometraje y el documental escolar. Nuestra hipótesis es que el videoarte también debe introducirse entre estas acciones, ya que incluye cada una de ellas y conforma una unidad específica de tratamiento audiovisual.

5.- Las herramientas web han introducido cambios en la relación profesorado/alumnado. Nuestro alumnado sabe cómo encontrar cualquier tipo de información que pueda necesitar en sus actividades escolares y académicas a través de las web de contenidos, pero el acceso a esta información presenta formas multimedia que la escuela aún no ha sabido valorar reduciendo todos estos canales a un sólo modelo de conocimiento basado en el texto. Nuestra hipótesis es que sí existen estos recursos y que debemos hacer uso de los mismos planteando nuevas formas de enseñanza y conocimiento a través de sus imágenes y narraciones. Consideramos que la educación artística, especialmente en el tratamiento de dinámicas audiovisuales, debe profundizar en el diseño de instrumentos educativos que impliquen el uso interactivo de estas estructuras de conocimiento y dedicar una especial atención a todas aquellas que lo hagan propiciando una comunicación vertical y horizontal en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.- El reconocimiento y la comprensión de las distintas formas del arte contemporáneo dentro los distintos contextos educativos requieren de nuevas estrategias que acerquen sus distintas manifestaciones y lenguajes al aula. Nuestro planteamiento es que el tratamiento del Videoarte, desde un punto de vista educativo, favorece distintos planteamientos didácticos y pedagógicos para diseñar estos nuevos procedimientos que harán uso de la experimentación directa de sus narrativas y de sus planteamientos conceptuales, favoreciendo en definitiva, una valoración e inclusión del arte contemporáneo dentro del aula.

7.- El aprendizaje audiovisual en educación artística requiere concretar distintas estructuras pedagógicas que planteen el diseño de experiencias didácticas encaminadas al conocimiento de sus distintas manifestaciones en la cultura y el arte, además de desarrollar procesos creativos basados en estos lenguajes. Nuestra hipótesis es que para que estas estructuras puedan conseguir los objetivos marcados, será necesario ofrecer espacios de interacción, creación, comprensión y reflexión estética.

8.- El avance de las tecnologías de la comunicación en este último siglo ha provocado el desarrollo de nuevas formas de comunicación a través de medios audiovisuales. La posibilidad de comunicarnos instantáneamente a través de estos medios, o de compartir cualquier documento audiovisual interactuando con las distintas fuentes de información, han influido profundamente en nuestra percepción de la realidad y en el establecimiento de relaciones personales dirigidas a una participación activa en estos medios. Nuestro planteamiento es que sí estas redes interactivas de comunicación audiovisual son un hecho, pueden convertirse también en herramientas didácticas de enorme interés para el aprendizaje audiovisual cuyos mensajes promoverán el reconocimiento de lo audiovisual como una forma no verbal de pensamiento.

1.5. METODOLOGÍA.

«...la investigación en el ámbito de las ciencias humanas se haya visto abocada a elaborar un modelo de investigación propio que facilite la interpretación y la comprensión de los hechos relacionados con la actividad individual y social: formas de vida, comportamientos, motivaciones, relaciones, formas de organización, creencias, valores, intereses, reglas de conducta, significados de formas simbólicas como el lenguaje del arte, etc». (Gutiérrez Pérez, 2005: 151)

Debido a la diversidad de estudios que recogen, de una u otra manera, contenidos próximos a nuestros dos principales objetos de análisis: una investigación educativa sobre videoarte, y al mismo tiempo, una investigación educativa que utiliza el videoarte como medio de investigación y demostración, ha sido necesario conocer diferentes criterios y enfoques que pudiesen servirnos de referencia para desarrollar una línea de investigación multidisciplinar que asumiera, al mismo tiempo, cuestiones relacionadas con la enseñanza, la comunicación, lo audiovisual y el arte contemporáneo. Por lo tanto, esta investigación no hace uso de un método único de análisis, sino que opta por la combinación de varias técnicas de investigación [*Mixed Metodologies*], teniendo en cuenta cada uno de los momentos y condiciones específicas del estudio.

Nuestra investigación, se corresponde al ámbito de los estudios sobre Educación Artística y ha de inscribirse dentro del modelo de una Investigación Artística –una de las tres tendencias metodológicas descritas por Ricardo Marín (2005: 223), que orientan la investigación en Educación Artística–. Desde este enfoque, mostramos un especial interés por una Investigación basada en las Artes [*Art based Research*] y en particular del tratamiento que propone la A/r/tografía [*A/r/tography*], dentro de una investigación en la que no existe una jerarquía entre investigador, artista o educador –en nuestra investigación, estos tres agentes participan simultáneamente–. Del mismo modo, planteamos una Investigación educativa basada en el Videoarte incluida dentro de las Investigaciones Educativas basadas en las Artes Visuales o ArteInvestigación Educativa [*Visual Art Educational based Research*].

En los próximos apartados vamos a desarrollar cada uno de estos enunciados, dedicados a las metodologías utilizadas en este estudio, intentando relacionar cada una de ellas con algunos de los aspectos del mismo.

1.5.1. Una Investigación de Educación Artística basada en las Artes. [Arts based Research]

Una investigación educativa basada en las artes visuales, es una investigación que aúna las características y cualidades de las investigaciones basadas en las imágenes visuales [Visual Methodologies], las investigaciones educativas [Educational Research] y las investigaciones basadas en las artes [Arts based Research]. (MARÍN VIADEL, 2005)

La metodología de esta investigación se basa en un eclecticismo metodológico y un pluralismo epistemológico que nos ayuda a comprender, en profundidad, los procesos que nos disponemos a describir. Nuestro propósito es llevar a cabo la investigación mediante el ensayo de formas de indagación narrativa que sumen “lo que se muestra con el cómo se muestra”. Hablaremos, por tanto, de una investigación inserta en una perspectiva basada en las Artes (IBA) o [Arts based Research, ABR]. Esta metodología supone reconocer las propias experiencias de aprendizaje en relación al ejercicio de las artes visuales como metodología científica para desarrollar la investigación y en la que el rigor no quedará diluido al tratar de introducir los diferentes procesos vinculados a distintas formas de experiencia (HERNÁNDEZ, 2006). De esta manera se establece un estrecha relación entre la investigación artística y el ámbito de la educación donde se va a desarrollar.

Elliot Eisner planteó una aproximación a la investigación basada en los procedimientos de la crítica artística –preámbulo del IBA–, proponiendo un modelo de evaluación sustentado en este enfoque crítico. Se abría, por tanto, el camino que proponía una relación de los conocimientos y las experiencias derivadas de las artes visuales, con las concepciones y prácticas de la educación artística: «abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas, a través de las cuales lo que sabemos se hace público. Tales formas, como la literatura, el cine, la poesía y el vídeo se han utilizado durante años en nuestra cultura para ayudar a que las personas vean y comprendan cuestiones y acontecimientos importantes. En raras ocasiones se han utilizado en la realización de investigación educativa. Estudiamos la enseñanza con herramientas estadísticas muy poderosas, pero rara vez la estudiamos también como un arte práctico. Mi propósito es plantear otros modos de ver cómo puede realizarse la indagación en cuestiones educativas» (EISNER, 1998: 283). Lo que Eisner planteaba, siguiendo la trayectoria de Dewey, es que el conocimiento deriva también de la experiencia, y un buen ejemplo de ello son las prácticas artísticas: «La idea de aumentar la comprensión, de profundizar la inteligibilidad de los objetos de la naturaleza y el hombre, resultante de la experiencia estética, ha conducido a los filósofos a tratar el Arte como un modo de conocimiento, y ha inducido a los artistas, especialmente a los poetas, a considerar el arte como un modo de revelación de la naturaleza interna de las cosas, que no puede obtenerse de ninguna otra manera. Ha conducido a tratar el arte como un modo de conocimiento no solamente superior al de la vida ordinaria, sino al de la ciencia misma». (DEWEY, 2008: 325)

Eisner recoge algunas ideas importantes en su estudio sobre el papel de las artes en la investigación: «El significado no se limita a lo que las palabras pueden expresar, en el arte y la creación de la mente se encuentra la noción de que el ser humano es un creador de significados (...) Las cualidades estéticas no se limitan a las artes, su presencia depende de cómo elegimos experimentar el mundo (...) La actividad artística es una forma de indagación que depende de formas cualitativas de inteligencia (...) Hay más

de una agenda educativa legítima para la educación artística (...) El desarrollo artístico de la persona no es una consecuencia automática de la maduración (...) Las artes enseñan a pensar en el marco de las limitaciones y las posibilidades de un material dado (...) El proceso de representación estabiliza ideas e imágenes, hace posible el proceso de corrección o modificación, ofrece los medios para compartir significados y crea ocasiones para el descubrimiento». (EISNER, 2004: 281-293)

Según Fernando Hernández a principios de los años 80 se inicia un giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales proponiendo una doble relación entre la investigación y las artes. «Por una parte, desde una instancia epistemológica-metodológica, desde la que se cuestionan las formas hegemónicas de investigación centradas en la aplicación de procedimientos que ‘hacen hablar’ a la realidad; y por otra, mediante la utilización de procedimientos artísticos –literarios, visuales, preformativos, musicales– para dar cuenta de los fenómenos y experiencias a las que se dirige el estudio en cuestión». (HERNÁNDEZ, 2008: 87)

Este reconocimiento de la experiencia artística ha llevado a otros autores como Sullivan a considerar una teorización a partir de la práctica de las artes visuales, argumentando que «la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller» (SULLIVAN, 2005: 109). De forma que la práctica artística en el planteamiento de la investigación educativa ha de ser vista como un elemento valioso en la generación de nuevas preguntas y cómo origen de nuevas exploraciones que nos ayudarán a concretar conclusiones de índole teórico. Además desde esta perspectiva, Sullivan sugiere la existencia de un diálogo permanente entre el interior y el entorno del artista, las obras de arte y los contextos en los que cada individuo desarrolla su comprensión, implicando, de esta forma, el reconocimiento de la propia imagen como potencial fuente de conocimiento.

Una Investigación basada en las Artes, plantea que en toda actividad artística hay un propósito investigador y una finalidad pedagógica, en el sentido de que las representaciones que se generan y se exponen sobre algunos aspectos de la realidad corresponden realmente, como indica Hernández, a «maneras de mirar y de mirarse». de esta manera buena parte de las actividades desarrolladas manifiestan elementos estéticos que afectan a la propia investigación y «cuanto más visibles sean más se pueden caracterizar como investigación basada en las artes». (HERNÁNDEZ, 2008: 92)

La Investigación basada en las Artes nos permite sugerir preguntas más que ofrecer respuestas concretas. Para Barone y Eisner (2011) el desafío de este tipo de investigaciones es poder ver las experiencias y los fenómenos desde distintos puntos de vista, permitiendo otra forma de investigar. El propósito de una Investigación basada en las Artes es plantear preguntas significativas y generar conversaciones en lugar de inferir conclusiones finales. Se persigue, por tanto, acceder a otras maneras de mirar y representar la experiencia, que a diferencia de otras metodologías realza la diversidad de matices que pueden darse en los procesos de indagación y señala aquellos lugares que permanecen aun inexplorados, accediendo a otros significados que de otra forma sería imposible desarrollar.

Para entender esta circunstancia y advertir toda su potencialidad, Barone y Eisner señalan la necesidad de reconocer y permitir el uso, de todas aquellas concreciones formales generadas por los

seres humanos a lo largo de su historia para representar, describir y comprender el mundo, entre las que se encuentran las distintas formas artísticas no lingüísticas, relacionadas con las artes visuales y performativas. La Investigación basada en las Artes hará uso de sus propiedades expresivas y estéticas distanciándose de la mayoría de investigaciones en Humanidades, Ciencias Sociales y Educación que sólo utilizan los de tipo lingüístico y numérico.

Ante este hecho, Barone y Eisner aclaran que el objetivo de la Investigación basada en las Artes no es sustituir a los métodos tradicionales de investigación, sino ampliar la diversidad de los métodos que los investigadores pueden usar para resolver los problemas planteados. No consiste en desvelar aquello de lo que no se habla, ni pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten cualquier decisión relacionada con la política educativa, cultural o social. Lo que se plantea es una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas educativas, tratando de reconsiderar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza en las rutinas escolares. Por lo tanto una Investigación basada en las Artes no es exclusiva de educadores de arte o artistas profesionales y puede aplicarse a otros contextos y espacios de investigación. (BARONE Y EISNER, 2011: 164-171)

¿Qué es lo que la IBA aporta al sentido y finalidad de la investigación? Para Weber y Mitchell (2004) estas aportaciones serían las siguientes: «Reflexividad: ya que conecta las distancias entre el yo y el nosotros, actuando como un espejo. (...) Puede ser utilizado para capturar lo inefable, lo que resulta difícil poner en palabras. (...) Es memorable, no puede ser fácilmente ignorada demanda nuestra atención sensorial, emocional e intelectual. (...) Pueden ser utilizados para comunicar de una manera más holística combinando a la vez la totalidad y la parte de lo que vemos (...) A través de un detalle y un contexto visual, se nos muestra por qué y cómo estudiar lo que de una persona puede resonar en la vida de muchos. (...) Por medio de metáforas y símbolos, se puede mediar teoría de manera elegante y elocuente. (...) Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas. (...) Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas. (...) Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico. (...) Hace lo personal social, y lo privado público. Al ir hacia lo público permite a los investigadores asumir una posición más activista». (HERNÁNDEZ, 2008:107)

Desde esta perspectiva, nos situamos ante una Investigación Basada en las Artes que confía en la práctica artística como una forma de indagación localizada en la experiencia que hace uso de sus elementos estéticos para ofrecer otras maneras de mirar y tratar el objeto de estudio. En este contexto la separación entre el sujeto que observa e investiga y el objeto o sujetos investigados se diluye, incluso llegan a confundirse. Por ejemplo, hacemos uso de los portafolios digitales, de los blogs de las asignaturas y de los del alumnado, como estrategias para la evaluación de los distintos procesos llevados a cabo en nuestra práctica docente y poder aportar, además, la compilación de todas las experiencias y sus resultados mostrándolos en su contexto; estas experimentaciones de nuestros estudiantes son también indagaciones personales comprometidas con nuestro objeto de estudio y desde esta perspectiva son tratadas. Del mismo modo, las webs creadas para cada experiencia o proyecto recogen y organizan estas experimentaciones audiovisuales materializando cada escenario pedagógico e incluyendo el conjunto de las indagaciones de los estudiantes como parte sustancial de nuestra investigación, en definitiva; una investigación compartida entre el docente y su alumnado, y viceversa.

1.5.2. El enfoque de la A/r/tografía [A/r/tography]

La tendencia denominada A/r/tografía [A/r/tography] (BERRIDGE, 2007; IRWING, 2004 y 2006) es uno de los enfoques más influyentes dentro de las Investigaciones Basadas en las Artes y ha sido determinante a la hora de enfocar la armonización de las tres vocaciones incluidas en nuestro estudio. Rita Irwing y Stephanie Springgay (2008) plantean desde la A/r/tografía una indagación relacional en la que se mezclan y solapan las figuras del investigador, el docente y el artista.

Derivada de las obras de Gilles Deleuze y Felix Guattari (1980), la A/r/tografía es descrita metafóricamente como una estructura rizomática¹⁰ donde no existe una jerarquía entre los actores principales de una Investigación. El modelo tradicional de organización del conocimiento puede ser descrito como un sistema jerárquico en el que las taxonomías y clasificaciones de las ciencias generalmente empleadas plantean que las características de los elementos de mayor nivel pueden repetirse en los elementos subordinados, pero nunca a la inversa. Mientras que en el modelo rizomático, cualquier predicado afirmado de un elemento puede incidir en la concepción de otros elementos de la estructura, sin importar su reciprocidad. El rizoma carece, de centro y este rasgo lo convierte en un modelo de interés para la filosofía de la ciencia y de la sociedad, la semiótica y la teoría de la comunicación contemporánea.

Deleuze describe algunos principios del sistema rizomático: Primeramente el *Principio de Conexión y de heterogeneidad*, a partir de cual todo punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro a través de eslabones semióticos de distinta naturaleza que se conectan con formas de codificación diversa. Estos eslabones pueden ser de carácter biológico, político, económico, estético... Le sigue el *Principio multiplicidad*, que evidencia la ausencia de puntos o posiciones como ocurre en la estructura de un árbol o raíz. En un rizoma sólo hay líneas, por lo que no hay unidades de medida, sólo multiplicidades o variedades de una medida estándar, en las que el número ha dejado de ser un concepto universal y el rizoma se resiste a ser codificado. En el cuarto lugar describe el *Principio de ruptura asignificante*, en contraste con los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras convencionales. No es posible la imitación o semejanza, en todo caso un surgimiento a partir de dos series heterogéneas con una línea de fuga compuesta por un rizoma común al que no puede atribuírsele significativo alguno ya que nos encontramos ante una evolución no paralela. Deleuze lo explica, entre otros ejemplos con la idea del libro y el mundo: «el libro no es una imagen del mundo (...) hace rizoma con el mundo, hay una evolución paralela del libro y del mundo» en la que el libro produce una desterritorialización del mundo y el mundo desarrolla una reterritorialización del libro, que a su vez se desterritorializa en sí mismo en el mundo. Los últimos son los *Principios de cartografía y de calcomanía* por los que un rizoma no responde a ningún modelo estructural y generativo. Un rizoma construye un mapa, es una experimentación que actúa sobre lo real, el mapa rizomático no reproduce sino que construye. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable y susceptible de ser alterado. Puede, según Deleuze:

¹⁰ Un rizoma, desde el punto de vista de la teoría filosófica, es un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido modelo del árbol de Porfirio, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro.

«dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación». (DELEUZE, 2002: 13-17)

La A/r/tografía es una manera de entender el arte y sus concreciones socioeducativas, aludiendo a los tres campos de Aristóteles establecidos por la *Theoria* (Saber), la *Praxis* (Práctica) y la *Poesis* (Decisiones) (Seminario 2010)¹¹. Es una metáfora que sirve para reunir y conjugar en una investigación cualitativa las vocaciones del artista, el investigador y el educador. Irwin sugiere que quien integra estos papeles en su vida personal y profesional, provoca la aparición de nuevos espacios o intersticios altamente dinámicos y enriquecedores. El artista, investigador y educador, se sitúa en esos territorios intermedios con el deseo de realizar una exploración personal de los lugares físicos, espirituales, sociales, a través de un diálogo común. Esta comunicación compleja, intersubjetiva e intrasubjetiva, genera una experiencia estética integrada tanto por el conocimiento, como por la acción reflexiva, como por la propia creación. (IRWIN, 2000: 30. Ob. cit., ABAD, 2009: 49)

A través de esta perspectiva, el artista no sólo es investigador de su propio desarrollo estético sino también el precursor e incitador de nuevos planteamientos e indagaciones en los ámbitos educativos, de manera que los tres agentes se ven influidos por un movimiento cíclico que los revoluciona. Además, los intersticios dispuestos entre unos y otros, lejos de ser o estar vacíos, originan la energía de este movimiento constante. Estos interespacios fomentan un bucle infinito de indagaciones y preguntas, que amplían constantemente la génesis de nuevas propuestas de investigación ortográfica, también en continua expansión.

La A/r/tografía plantea una línea de trabajo y de reflexión teórica basada en seis conceptos fundamentales, que podríamos denominar como las claves de este tipo de investigación. Estas son: El *Concepto de continuidad*, que presta atención a los espacios entre el arte, la educación y la investigación, o lo que es lo mismo entre el *Arte* y la *Grafía*; el *Concepto de indagación*, que destaca la complejidad y las contradicciones de las relaciones entre las personas y las cosas, así como la comprensión de las experiencias de la vida; el *Concepto de metáfora y metonimia*, que concede importancia a las nuevas conexiones y relaciones entrelazadas; el *Concepto de apertura*, que acentúa el poder del diálogo y el discurso; el *Concepto de reverberación*, que enfatiza los cambios con un nuevo significado; y finalmente, el *Concepto de Exceso*, que realza aquello que está fuera de lo aceptable, esto es; lo grandioso, lo monumental y lo enorme.¹²

Las artes tienen el poder de abrir nuestra imaginación y provocar todo tipo de experiencias significativas. Son formas muy poderosas de indagación, tanto, que incluyen procesos como la *deconstrucción* para alcanzar nuevos niveles y estados de realización artística. En los lenguajes artísticos el concepto de *perdida* es muy importante ya que implica un proceso en el que lo antiguo

¹¹ Seminario del Master de Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista, titulado: *Art Based Educational Research: A/r/tography*, del 8 al 12 de marzo. Facultad de Bellas Artes de Granada.

¹² Idea próxima a los postulados del movimiento romántico. S. XVIII

da paso a lo nuevo y al mismo tiempo lo nuevo modifica lo anterior. Como en cualquier relación causa-efecto podemos intuir que la indagación artística conduce a la pérdida de un significado en favor de uno nuevo originado del anterior. De este modo la A/r/tografía ha de ser vista como un conjunto interdisciplinar de propuestas sociológicas, antropológicas e históricas en relación a un objeto de análisis. En nuestro caso: la investigación artístico-educativa basada en imágenes.

Esta forma de investigación-acción implica traspasar los ámbitos educativos. El pensamiento y la acción para el artista-investigador-educador deben estar integrados como si fuese una obra de arte. La máxima preocupación debe de dirigirse a la producción de significados personales. Como R. Irwin explica en su obra, la teoría de la A/r/tografía puede ser el camino para reinventar o interpretar de manera creativa nuestra propia biografía y las de los demás, en definitiva: cómo nos imaginamos, cuáles son nuestras historias y cómo se construyen nuestras identidades.

En el plano de la presentación de la investigación, la A/r/tografía concede la misma importancia al texto como a la imagen, es una suerte de unión o “mestizaje” que amplifica visualmente los contenidos del estudio. Aunque, sobre todo, habla de nosotros y del significado profundo que concedemos a la investigación, «como una práctica de percepción que revela lo que una vez fue ocultado, lo que creíamos no saber e imaginar lo que pretendemos alcanzar». (IRWIN, 2000: 10. Ob. cit., ABAD, 2009: 50)

La imagen o la reflexión iconográfica es paralela e interrelacional con el desarrollo teórico donde el texto asume también una dimensión estética y visual. Springgay, Irwin y Kind describen la A/r/tografía como: «...una perspectiva de interpretación del sí mismo (*self*) a través de una indagación viva entre arte y texto. Es una investigación que da más que un simple significado a nuestra experiencia; sus fundamentos están en las pérdidas, los cambios y las rupturas que permiten que emerjan nuevos significados». Este doble significado incluye la creación de arte y palabras. No son, por tanto «...discursos que se colocan uno sobre el otro con la esperanza de transferir un significado de un campo textual al otro; más bien son interconexiones que hablan en conversaciones con, en y a través del arte y el texto, de tal manea que estos encuentros son constitutivos más que descriptivos». (SPRINGGAY, IRWIN y KIND, 2005: 899)

Una indagación A/r/tográfica puede ser planteada como un cambio en las constantes entre espacio y tiempo para poder ver las cosas que antes no se podían analizar porque se mostraban opacas a la mirada. Del mismo modo la investigación del artista en el territorio de la praxis docente plantea un nuevo punto de vista en la didáctica de las artes visuales: «Así como las hélices de un avión se convierten en invisibles con el movimiento a cierta velocidad, o el sonido de los motores de éste desaparecen con la velocidad en la que se produce el movimiento –pues el sonido tiene un punto de nivel en cada línea espacial y no siempre coincide con el tiempo vivido–, de la misma manera podemos evidenciar un análisis metodológico caracterizado por la relatividad similar al de la *Teoría de la Relatividad* en la que los parámetros de *tiempo* y *velocidad* cuestionan el concepto de *espacio*». (IRWING, 2010)¹³

¹³ Seminario del master de Artes Visuales y Educación: Un enfoque construccionista, titulado: Art Based Educational Research: A/r/tography, desarrollado del 8 al 12 de marzo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada.

En las Artes, la estrategia relacional obliga a un tipo de discurso y construcción del conocimiento que se aleja de la jerarquía y horizontalidad propia de una investigación tradicional. La A/r/tografía propone una malla de conexiones dentro de una *indagación relacionada* que conecta todo tipo de formas de creación de significado, asumiendo una relatividad constante entre *lo que es* y *lo que se va a ser*, incluso; *lo que se va a dejar de ser*. La cuestión definitiva para plantear una investigación desde el enfoque de la A/r/tografía es cuestionarnos por lo que somos en cada momento del proceso. de esta manera debemos de preguntarnos por los parámetros que fluctúan en cada contexto en el que nos movemos y hasta qué punto o grado nos sentimos implicados por ellos. Desde este enfoque, la investigación se plantea como una indagación relacional, y esta a su vez, como una búsqueda incesante entre los intersticios de lo conocido. La implicación y compromiso en cada parte garantizará definitivamente el éxito de la propia investigación. Para R. Irwing los resultados que se desprende de la investigación A/r/tográfica «son evaluados por su capacidad para generar nuevas ideas productivas y evocativas, transformando no sólo los parámetros de la indagación científica, sino también la propia vida de todos los agentes implicados en el proceso». (IRWING, 2010)

La perspectiva de la A/r/tografía también pone de manifiesto una relación simbiótica entre el profesordocente, el investigador y el artista. Tres grandes territorios de la problemática pedagógica en relación al arte, al aprendizaje de sus procesos creativos y estéticos y su investigación. Las cuestiones suscitadas en todos estos ámbitos no han de suponer una reflexión estanca, ni unos fines paralelos, cuyas metodología deban de caminar por separado. La A/r/tografía propone una aproximación de todas ellas que permite alcanzar nuevas conclusiones para situarnos en la vanguardia de los estudios sobre el arte y su didáctica.

Desde la A/r/tografía se pone de manifiesto un interés especial en los procesos de la investigación. En cierto sentido funciona como una estructura molecular donde lo que importa, además de la relación, es cómo se produce y de que manera se establecen los enlaces energéticos entre cada una de las partes. Reconocemos la importancia de estas interconexiones y su variabilidad conectiva lo que nos hace pensar más en una propuesta filosófica que conecta arte y vida que en un procedimiento de análisis exclusivamente circunstancial.

En una investigación A/r/tográfica las propias preguntas surgen durante la investigación. No son exclusivamente un punto de partida, «nos encontramos con un discurso reflexivo donde la investigación es la propia pregunta y el desarrollo de ésta es una probable solución. En todo caso, no es un trabajo lineal sino ondulatorio, en el que pueden considerarse y tenerse en cuenta para su desarrollo variables como; el grado de amplitud, la potencia de la vibración, el punto emisor, los elementos transmisores, el nivel de distorsión, la longitud, etc». (IRWING, 2010)

En relación a los intersticios que en apariencia pueden parecernos vacíos, la A/r/tografía sugiere la consideración ética de las diferentes posiciones entre uno mismo y lo que nos rodea. No podemos partir de una nada absoluta, sino de la relación entre *mi ser* y *el mundo*, o lo que Heidegger identifica como *estar-en-el-mundo*. Es el hombre el que se pregunta por el sentido del *ser-ahí* [*Dasein*] y, por lo tanto, cualquier estudio de esta cuestión requiere un examen previo de lo que es el hombre, entendido no de manera genérica, sino como aquello que abre la visión del ser y a través del cual se deja oír su voz. El *ser-ahí* no ha de entenderse como una cosa, sino como un *poder-ser*, como el lugar en el que se

manifiestan y despliegan las posibilidades de ser de la humanidad. Este *poder-ser* está condicionado por la facticidad. El *Dasein* se despliega en el absurdo de lo dado, lugar que le preexiste desde siempre y desde el cual se proyecta irrevocablemente más allá de sí mismo, como una forma de realizarse como proyecto, no es todavía lo que tiene que ser y ha de dejar de ser lo que ahora es; el hombre es una anticipación de sí mismo porque es un *ser-en-el-mundo*. (HEIDEGGER, 1927: 62 y 119)

En nuestra praxis permitimos constantemente que los estudiantes puedan experimentar esta dimensión A/r/tográfica a la hora de abordar cualquier estudio relacionado con las artes. Definitivamente, no supone una estructura hermética o cerrada, sino un espacio etéreo en el que plantear los espacios limítrofes entre los agentes que en ella interactúan y los intersticios existentes como espacios desencadenantes de conocimiento. La perspectiva de la A/r/tografía no plantea la cuestión educativa como exclusiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que plantea un relativismo basado en los procesos de acción-investigación que transforman la visión del educador-investigador-artista de manera simultánea a la de sus alumnos.

Desde este punto de vista, nuestra investigación se presenta en un soporte que podríamos llamar A/r/tográfico: la web didáctica sobre videoarte educativo deja de ser una mera ilustración para mostrarse con un significado propio y complementario a la lectura que podríamos denominar tradicional. Incluso el texto de esta web también está tratado estéticamente y no nos referimos sólo a la manera de disponer los títulos, nos referimos sobretudo a los propios textos enunciativos que también son tratados desde un enfoque A/r/tográfico. Nuestra investigación es como una pintura que incluye palabras o textos; además de portar significado, permiten una entrada a aquellas cuestiones internas de la obra. Son parte sustancial en cuanto a estética, y a la vez, ofrecen un tipo de lectura determinado por su semántica. Son a la vez imagen y palabra.

Además, no es una web estanca, sino que cualquiera de sus partes puede hacernos recorrer direcciones distintas al sentido cronológico de las acciones o a la lógica discursiva de los contenidos. Esta web didáctica sobre Videoarte educativo no está concluida porque está continuamente generándose; mostrando una estructura viva que sugiere nuevas preguntas para generar nuevas conclusiones. Consideramos que nuestra experiencia dentro de la investigación no queda en el momento histórico de lo pasado. Nuestra labor no ha tratado de abordar los hechos como si se tratasen de una muestra de laboratorio. Nuestro interés ha sido, y continúa siendo, ofrecer una investigación “viva” a partir de sus imágenes que mantienen el poder de revivir momentos, espacios, sensaciones y conceptos.

1.5.3. Una Investigación Educativa basada en las Artes Visuales [*Visual Art Based Research*].

Ricardo Marín Viadel define claramente el concepto de Investigación Educativa basada en las Artes Visuales «dentro de la Investigación Artística como una línea de desarrollo metodológico que utiliza los lenguajes de las Artes Visuales. Esta línea se denomina: Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, o más sintéticamente ArtInvestigación Educativa». (MARÍN VIADEL, 2005: 224)

Esta claro que la investigación en Educación Artística, especialmente ArtInvestigación educativa o Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales, requiere de enfoques y estrategias interdisciplinarios que hagan posible tratar la enseñanza y el aprendizaje de las artes y culturas visuales estableciendo para ello trayectorias intelectuales que conduzcan a enfoques artísticos de investigación. (MARÍN VIADEL, 2005)

La ArtInvestigación expone Marín, es la metodología que adopta los modos propios de la creación artística en las artes y culturas visuales, para resolver los problemas educativos que se plantean en la propia investigación. En ella los conceptos, procedimientos, estrategias y resultados de la investigación son fundamentalmente imágenes visuales y la calidad de investigación es indistinguible de la calidad de las imágenes que la conforman. Algunos de los rasgos más destacables que caracterizan la ArtInvestigación:

1. Las estrategias de indagación son las propias de las artes y culturas visuales. El método se basa o fundamenta en los procesos de creación de imágenes típicos de las diferentes especialidades y disciplinas de las artes visuales.
2. Los problemas que se abordan son los problemas educativos en general y los de la Educación Artística en particular. No se trata tanto de inventar nuevos estilos o formas artísticas, sino que se están aprovechando los modos propios del conocimiento artístico para esclarecer los problemas de la educación.
3. Los lenguajes y formas representacionales prioritarias y distintivas de la 'ArtInvestigación' son los visuales: la fotografía, el dibujo, el video, el cine, la pintura, la escultura, la arquitectura, la animación, el diseño gráfico, el cómic, la cerámica, la publicidad, los sistemas multimedia, etc.
4. Los criterios de calidad de las investigaciones que utilizan como metodología la 'ArtInvestigación Educativa', su objetividad, veracidad, validación, verificabilidad, etc., corresponden a los que se utilizan habitualmente para valorar la calidad de las investigaciones educativas y la calidad de las principales obras de las artes visuales.

De estos cuatro rasgos se desprende que una imagen o un conjunto de imágenes que descubran nuevas ideas, conceptos, datos o preguntas sobre la educación constituyen, por sí mismas, un trabajo típico de Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales. (MARÍN VIADEL, 2005: 261)

En el siguiente apartado vamos a desarrollar de manera precisa en que consiste nuestra metodología de investigación basada en el videoarte y que incluimos dentro de las metodologías de la Arte Investigación.

1.5.4. Propuestas metodológicas basadas en el Videoarte.

La disponibilidad y desarrollo de nuevas tecnologías audiovisuales en la sociedad está revolucionando la práctica educativa y su investigación. El desarrollo del vídeo digital e internet, en poco más de una década, ha revolucionado sus aplicaciones, generando nuevos entornos de dominio público que favorecen la recopilación, el intercambio, el estudio y la presentación de lo que podemos describir como una auténtica investigación etnográfica sobre los modos de vida y pensamiento de las últimas décadas.

En 1988 Eliot W. Eisner se adelantaba al tratamiento de lo audiovisual en la investigación cualitativa sobre la práctica educativa exponiendo: «Aunque la disponibilidad de nuevas tecnologías hace posibles nuevas formas de representación, el hábito y la tradición militan contra su uso como los vehículos principales para la comunicación de los resultados de una investigación. pero, sin embargo, creo que los viejos hábitos y tradiciones cambiarán. Cuando lo hagan, será importante que los estudiantes de doctorado, y quienes realizan investigaciones cualitativas, desarrollen las destrezas que hagan que la producción de películas y vídeos no sólo sea posible, sino verdaderamente útil. Estas destrezas no están por el momento desarrolladas de manera amplia, pero, al igual que las destrezas de la informática, creo que lo estarán en el futuro». La inclusión de estas nuevas tecnologías –vídeo y películas– en el corpus de la investigación educativa suponen hoy, como pronosticaría Eisner: «una serie significativa de consecuencias para nuestra concepción de lo que deben de ser productos de la investigación y de los criterios apropiados para su valoración». (EISNER, 1998: 283)

Las imágenes son un medio o sistema de representación del conocimiento tan aceptable como el lenguaje verbal o matemático, incluso en algunos casos más apropiadas. Nos acercamos a la realidad, entendiendo que nuestra narración es tan sólo un fragmento de ella. Nuestro estudio se desarrolla en el ámbito de las relaciones establecidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero ampliamos también nuestra visión a aquellas otras propuestas de la Antropología Visual¹⁴ que conceden –como método– una importancia incuestionable e insustituible a todos aquellos documentos y registros derivados de la expresión gráfica y visual como lo son el dibujo, la fotografía o la imagen en movimiento –cine y vídeo fundamentalmente–. La *Image Based Research*, es una línea de investigación de enorme interés a la hora de trazar narrativas audiovisuales en nuestro estudio. A través de este tipo de investigaciones, planteamos y debatimos las posibilidades de la imagen como sistema de recogida de datos, análisis de situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, o simplemente como presentación de ideas y conclusiones, por lo que las imágenes provenientes de las artes visuales, son un material idóneo para la investigación.

Son escasas las investigación educativas basadas en imágenes, aunque existen algunas excepciones, como algunos trabajos en los que las imágenes se consideran independientes del texto y realizan una aportación independiente, o aquellos que utilizan directamente la fotografía como técnica e

¹⁴ Las investigaciones basadas en imágenes, principalmente las de la fotografía y el cine, gozan de especial consideración en sociología y antropología. La sociología visual, la antropología visual y la etnología visual son las disciplinas que utilizan sistemática y preponderantemente la fotografía, el cine y el video para investigar la vida social y las culturas.

instrumento de investigación. Lo frecuente es encontrar imágenes que ilustren un texto escrito, o simples esquemas conceptuales –gráficos y estadísticos– que viertan una correlación de datos para estructurar un texto.

Debemos de acercarnos a otros ámbitos de estudio para observar un uso del audiovisual en la exposición y demostración de las hipótesis de la investigación a través del medio audiovisual. En esta línea, Mackernan en su referencia a los tipos de notas de campo en una investigación-acción recoge los planteamientos de los sociólogos Schatzman y Strauss que apuntan hacia la pertinencia de desarrollar un tratamiento heurístico para la realización de estudios empíricos que incluyan una recopilación de grabaciones de audio y de vídeo. (McKernan, 1999: 115)

Las grabaciones de vídeo son hoy un procedimiento y un tipo de documento, cada vez más utilizado en el registro de las distintas acciones objeto de observación y análisis, pues nos permiten su posterior tratamiento con objeto de plantear y desarrollar las diferentes preguntas de la investigación: «Los usos del equipo de vídeo para la investigación e instrucción son ilimitados. Todo momento curricular se puede filmar; lo que es más, se tiene un registro válido y fiable de la interacción humana, que se puede recuperar para su interpretación y reinterpretación. Además de revelar la conducta del profesor –bastante útil para cualquier autoevaluación que él haga–, la cámara se puede dirigir a los alumnos y filmar conductas de éstos que las observaciones del profesor ordinariamente pasarían por alto». (MCKERNAN, 1999: 124)

Desde la antropología audiovisual¹⁵ –ámbito de la ciencia que hace tiempo adoptó positivamente la utilización de la fotografía y el cine (vídeo) en la investigación–, se plantea la utilización del film etnográfico y antropológico como parte de una metodología y estrategia discursiva del trabajo científico-social. «Un film es el resultado de la proyección de las razones y de los intereses de aquéllos que en él intervienen y participan» (DUARTE DE CARVALHO, 1984: 87) Esto nos lleva a considerar que lo que se recoge el concepto de *film etnográfico* va más allá de su forma narrativa, manifestando el modo en el que éste es realizado, tratado y compartido. «Si la etnografía antropológica aspira a recuperar su carácter de teoría, relativamente comprensiva, también debe ser sensible a la historia y a la política, conservando el relativismo y el método de exploración comprometida. Los resultados de esta forma de etnografía serán trabajos etnográficos con una conciencia histórica que admiten por ello la posibilidad

¹⁵ Desde un punto de vista semántico cuando se habla de antropología audiovisual nos referimos a la coexistencia de dos formas de abordar la antropología audiovisual identificando estas alternativas como la antropología “de” y la antropología “con” lo audiovisual. En primer lugar encontramos la antropología “de” lo audiovisual como aquel acercamiento analítico sobre la producción de imágenes y sobre éstas en sí mismas. Así, el oficio del antropólogo se circunscribe principalmente en su capacidad de generar lecturas –etnográficas, sedimentadas en la producción audiovisual de otros–, desmitificar imágenes (Alvarado, 1999), elaborar análisis de texto, delimitar circuitos de poder en la producción de imágenes (García Canclini, 1982: 89–193), entre otras. La segunda forma, la antropología “con” lo audiovisual, busca entender el soporte audiovisual en tanto su utilización como metodología antropológica, siendo su forma clásica la producción de etno-cine en base a trabajos de campo. En esta corriente se encuentran múltiples variantes como aquella que intenta capturar ‘la’ realidad en base a supuestas cámaras objetivas (Ruby, 1995), los que ocupan la cámara como catalizador de acciones sociales (Rouch, 1995), los que buscan comunicar socialmente las experiencias de los personajes para construir diálogo y comprensión en nuestras sociedades multiculturales (Preloran, 1995), los que usan el soporte en contextos de investigación social (Maturana y Carreño, 2004) y aquellos dedicados al uso de la producción audiovisual en contextos de capacitación y de comunicación para el desarrollo (Calvelo, 2004). El último planteamiento nos ayudan a plantear como definición del film y el vídeo etnográfico como el género donde se produce la investigación, el estudio, el análisis y la valoración de una realidad socio-cultural -propia o ajena- sin simulación alguna y que puede plantear a su vez una hipótesis o una conclusión. (Contreras, Donoso y Pineda 2005: 41)

de múltiples formas de recepción y su pertinencia para muchos discursos posibles, entre ellos los discursos de la estética y el arte». (GÓMEZ, 2007: 8)

La revisión de la literatura centrada en el uso de las imágenes en movimiento muestra que el uso de la tecnología del vídeo en una investigación se ubica en tres áreas: la observación –incluyendo la obtención de los datos y el análisis–, la retroalimentación performativa –interacción y seguimiento–, y su uso documental, como registro, que supone una fuente de análisis y mostración en la que basar cualquier estudio etnográfico, sociológico, cultural, etc. En nuestra investigación mostramos todas estas facetas e incluimos el video como una forma artístico-narrativa que puede ser utilizada como metodología científica. Nos referimos, por tanto, a una forma de indagar dentro del extenso campo de la investigación educativa basada en las artes visuales.

El paradigma artístico-narrativo describe cómo las formas de investigación narrativa conectan de forma especial con los procesos de creación artística y con sus procesos de aprendizaje «la narrativa como el arte, responde a una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y es una forma de expresión artística» (AGRA, 2005: 134). De manera que este tipo de investigación puede desarrollar un modelo docente, coherente y congruente con la esencia y finalidades de la Educación Artística. Como señalan Antonio Bolívar Botia y Jesús Domingo: «La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad o de una profesión en el tiempo de una persona y marca “sus” personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social. La vida puede ser interpretada como un relato, siendo básico para comprender la acción profesional y el conocimiento humano». (BOTIA y DOMINGO, 2006: 32)

Pensamos que el método de conocimiento científico del enfoque artístico-narrativo sigue siendo una Investigación basada en Imágenes [*Image-based Research*]¹⁶ y en nuestro caso; una Investigación Educativa basada en las imágenes de las Artes Visuales que hace uso del Videoarte como estrategia didáctica, como lenguaje expresivo dentro del contexto del arte contemporáneo y como metodología de estudio para abordar su tratamiento, de la misma manera que lo haría una investigación basada en fotografías [*Photo Based Research*]. En este sentido, podemos comprobar que no es extenso el número de investigaciones basadas en la imágenes fotográficas dentro del ámbito educativo, pero menos aun lo son las de tipo audiovisual que se inclinan por el Videoarte, como es nuestro caso¹⁷. Por lo tanto nos parece razonable hablar de una Investigación Educativa basada en el Videoarte que reivindique su potencial como instrumento científico y que pueda asumirse en el ámbito de la Educación Artística como medio narrativo de trabajo con la misma intensidad y protagonismo que la imagen fotográfica.

Nuestra propuesta de una Investigación Educativa basada en el Videoarte, como por ejemplo las modalidades de vídeo-diálogo, vídeo-ensayo y vídeo-referencia, en las que la naturaleza de los registros, la documentación de los procesos y la presentación de los resultados se produce a través de

¹⁶ Prosser, 1998.

¹⁷ Algunas de estas las hemos señalado en el estado de la cuestión. Apartado 1.4.7

la videografía, plantea una ventaja adicional sobre las investigaciones basadas en imágenes fijas ya que logra desligarse completamente o distanciarse, al menos, del cuestionamiento sobre sí sus imágenes son utilizadas como meras ilustraciones de un texto análogo y viceversa. El vídeo diluye este problema ante la realidad del propio medio que utiliza un formato de imagen radicalmente distinto al utilizado por el texto y la fotografía. El vídeo en su amplitud de géneros no puede inscribirse en la atemporal bidimensionalidad de la imagen fija o la palabra-texto, por lo que nos situamos ante un lenguaje que reduce sustancialmente la relación entre escritura e imagen y se distancia notablemente de la paradoja de la ilustración. De hecho, uno de los mayores problemas en la realización de esta investigación, ha sido decidir como mostrar los resultados y como mantener la coherencia con los procesos, siendo conscientes de que el texto y la ilustración no podían describir todas las cuestiones abordadas en los procesos videográficos. Esta circunstancia, proporciona un elemento de peso más que justifica su introducción como procedimiento de aprendizaje y metodología de investigación dentro de una investigación basada en las artes.

El interés de las imágenes audiovisuales aportadas en este estudio es precisamente no requerir un texto alternativo para comprender y analizar sus conclusiones, ya que son procesos de enseñanza y aprendizaje abordados desde dinámicas artísticas sobre el medio audiovisual. No buscamos ofrecer todas las relaciones posibles que puedan desprenderse de ellas, en todo caso, consideramos que nuestra aportación fundamental es poner a disposición de otros investigadores y profesionales de la enseñanza, las posibilidades pedagógicas y educativas que se desprenden de estas intervenciones y acciones.

Consideramos que la creación constante de archivos audiovisuales, portafolios digitales, recursos-web para el aprendizaje audiovisual, han contribuido como forma de conocimiento a reducir el riesgo de abandonar nuestro compromiso con lo videográfico que nos hubiese situado en un escenario de incoherencia y de pérdida de sentido. Esta Investigación Educativa basada en el Videoarte se acerca con sus imágenes a los planteamientos referidos por Eisner sobre la necesidad de establecer nuevos caminos en la investigación educativa que muestren los diferentes puntos de vista adoptados durante su desarrollo. De esta manera, en nuestro trabajo de campo se generan un conjunto de *citas visuales* elaboradas por los estudiantes que apoyan nuestras hipótesis iniciales desde su discurso visual y seducen al espectador-lector a utilizarlas como punto de partida para futuros planteamientos educativos y experiencias artísticas en el aula.

Concebimos el Videoarte desde un doble punto de vista: por un lado, como práctica artística, y por otro, como reflexión del proceso de aprendizaje artístico. El Videoarte nos permite desarrollar una mirada introspectiva que cuestione los dos sentidos de la mirada, esto es; cómo observamos, cómo producimos y cómo interpretamos las imágenes videográficas, al mismo tiempo que nos preguntamos cómo somos observados y cuál es la mirada del otro. La utilización del Videoarte nos aproxima, de forma interpretativa, a las narrativas de sus creadores, infiriendo nuevas perspectivas de observación científica y nuevas concreciones de tipo tecnológico encaminadas a una comprensión más exhaustiva de las relaciones entre teoría y práctica en Educación Artística.

Debemos de aclarar que la sucesión de imágenes narrativas, no son la crónica de las actividades o propuestas realizadas durante la investigación. Suponen, en todo caso, la descripción y justificación

de todo el proceso de investigación realizado, que en este caso, se muestra en el soporte audiovisual original para reconocer en él las distintas narrativas y la metodologías empleadas.

La Educación Artística debe de comprometerse con las distintas formas de la cultura visual para que los estudiantes pueden comprenderla mejor, evaluando y estableciendo un juicio crítico sobre el mundo que les rodea. La aproximación del Videoarte hacia la educación, y viceversa, puede ofrece un enfoque de enorme valor para que nuestros alumnos reconozcan, comprendan y valoren críticamente el arte, la cultura visual y todos sus hechos. La Investigación basada en el Videoarte nos ayuda a descubrir un nuevo horizonte en las investigaciones educativas, apoyadas tanto en el uso del vídeo, como en su capacidad de difusión a través de los nuevos entornos telemáticos y multimedia. De esta manera nuestro estudio hace suyos los postulados de una etnografía audiovisual educativa preocupada por los diferentes contextos en los que se desarrollan sus proyectos, registrando las distintas situaciones creativas que se producen, en la que cada individuo y colectivo desarrolla su aprendizaje y presenta sus resultados. Las videografías proyectan y resumen los contenidos conceptuales de las experiencias, planteando una reflexión audiovisual repleta de interacciones que justifica los objetivos de su realización en el entorno educativo.

1.6. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

Existen numerosos documentos que han ido evaluando el desarrollo del arte desde el siglo XX hasta nuestros días en su relación e influencia con la Educación Artística. Son tantos y tan importantes, que se hace difícil realizar una selección sin correr el riesgo de dejar olvidado alguno. Aun así, no nos proponemos hacer un índice de todos estos autores –que sin duda ya anotamos para futuras lecturas e investigaciones–, más bien, se trata de recoger y mostrar, de una manera sintética, cuáles son los que más nos han influido en la focalización de nuestro problema y cuáles son los que aportan datos y conceptos relevantes para acotar el estado de la cuestión. Debemos de añadir, que durante el desarrollo de nuestra investigación, hemos ido encontrando paulatinamente estos autores, de manera que unos nos referían a otros con el objetivo de abordar los distintos aspectos metodológicos, técnicos, artísticos, etc, del estudio. Lo que en un momento nos parecía disperso, poco descrito, o nada estudiado, poco a poco se nos revelaba como todo lo contrario. Cuanto más ajustábamos nuestro ámbito de interés, más nos percatábamos del largo camino que nos quedaba por recorrer, incluyendo nuevas necesidades y nuevos registros que planteaban otras directrices de trabajo o nuevos lugares desde donde otear las posibilidades pedagógicas del Videoarte.

Comenzamos el inicio de esta investigación, realizando un análisis del estado de la cuestión en relación a cómo las diferentes manifestaciones del arte contemporáneo –en especial, las referidas al videoarte– son tratadas e incluidas en los programas educativos, incluyendo todos aquellos estudios que respalden dichas propuestas metodológicas. En este sentido, son abundantes los estudios que se dirigen a proponer una relación entre el arte contemporáneo y la escuela, justificando desde diferentes enfoques su urgencia y necesidad. He consultado numerosa documentación que muestra distintas experiencias metodológicas en relación a su desarrollo en la unidad escolar o en los programas de formación del profesorado –ámbito de la investigación educativa en continua expansión y análisis–. El problema surge, cuando intentamos localizar aquellos que relacionan el ámbito del vídeo de creación artística, especialmente el videoarte, con la educación formal o el curriculum escolar. Como adelantábamos en las motivaciones iniciales, su número es escaso. Y con esto, no queremos decir que no existan, sino que se hace muy costoso identificarlos, y en su caso, estudiarlos. Estamos seguros que en la actualidad existen muchos profesionales del mundo de las artes y de la educación investigando sobre estas cuestiones desde diferentes enfoques: desde el punto de vista técnico, teórico, metodológico, curricular, o el meramente artístico, pero lo que está investigación se propone, es precisamente esta cuestión y que de algún modo ha de preocupar a más de un docente interesado por el arte, el arte contemporáneo y el videoarte en particular. Esto es, hacer evidente estas realidades videográficas en el aula y motivar la delimitación de estos procesos en el ámbito de la investigación educativa. Como es bien conocido por todos los que nos dedicamos al arte en alguna de sus expresiones o disciplinas –sí es que podemos hablar de una especialización, como antaño, en el terreno artístico–, el auge y expansión del videoarte desde su aparición, ha transformado y desarrollado las formas tradicionales desde donde plantear y percibir la experiencia estética. La investigación en estos ámbitos –el docente y el artístico–, al que ha de sumarse también el entorno de la comunicación audiovisual, son los espacios de interpretación desde donde abordar esta problemática.

Es importante aclarar que la escasa y diseminada documentación, que recogen estas experiencias didácticas y sus estudios derivados, no ha de relacionarse con un problema de falta de interés. Pienso que el problema debe considerarse desde otros frentes que obedecen a las mismas características del medio en el que nos encontramos: Primeramente, el entorno videográfico relacionado con las prácticas artísticas, ha estado y está, en continua transformación y desarrollo, lo que conlleva a una continua readaptación a la hora de establecer los criterios para su inclusión en entorno escolar. Las experiencias que en un momento han sido planteadas, rápidamente son absorbidas, sustituidas u opacadas por otras que incluyen nuevos avances tecnológicos y que influyen definitivamente en sus formas de difusión.

Esta claro, por la documentación que he consultado y por el estudio de algunos de estos ensayos teóricos que hablaban a partir de los años 80 del vídeo en el aula, que no quedaba muy claro cual sería la transcendencia del Videoarte en la cultura audiovisual contemporánea, ni tampoco qué interés ocuparía en una formación académica ajena a las Bellas Artes o a la Comunicación Audiovisual. Al contrario, si parecían más favorables a exponer las potencialidades del vídeo como instrumento didáctico dentro de los sistemas educativos preocupados por las nuevas tecnologías educativas. A principios de los 90 empieza a ser frecuente hablar en términos de vídeo-didáctico o videograma-didáctico, vídeo-lección, vídeo-apoyo, y las referencias al vídeo-proceso, próximo a nuestras intenciones, se limitaban, casi en su totalidad, al uso de la cámara de vídeo en diferentes dinámicas de aprendizaje: «una dinámica en la que los alumnos se sienten implicados como creadores o, por lo menos, como sujetos activos (...) Sirven como ejemplo de esta modalidad de uso todas aquellas situaciones en las que se graba una actividad para su posterior análisis: unos saltos en clase de gimnasia, unos ejercicios de dicción o entonación en el área de expresión verbal, unos pasos de danza en el área de expresión dinámica...». (FERRÉS, 1992: 36)

Joan Ferrés aclara, que la modalidad de vídeo-proceso puede incluir también los trabajos de creación artística, en el que el vídeo se constituye como un estímulo para la creatividad, como medio o como fin en sí mismo: «...como medio, cuando se limita a registrar otras formas de expresión artística autónomas: dramatizaciones, danza, expresión corporal. Como fin, cuando la creatividad se concreta en experimentar con las posibilidades visuales y sonoras del propio medio videográfico.», dejando abiertas diversas fórmulas para su tratamiento que adelanta: «...pueden y deben de ser reinventadas continuamente». (FERRÉS, 1992: 37)

Del mismo modo, tenemos que señalar que son escasas las referencias al videoarte en su uso educativo, aunque empiezan a plantearse su idoneidad: «Mediante la cámara los alumnos pueden crear historias o elaborar productos creativos, en la línea del vídeo-arte, que aprovechen las peculiaridades de la imagen electrónica para generar belleza». (FERRÉS, 1993)

Ferrés concibe la imagen en movimiento, y por ende la “imagen-vídeo”, como un soporte de narratividades prestadas de la literatura que ve limitado su campo de acción al desarrollo de una ínfima parte de sus posibilidades expresivas, aunque advierte de que sus potencialidad permite muchas otras formas y fines: «Los profesores de plástica, de lenguaje, de expresión corporal, de expresión dinámica, de expresión musical, encontrarán en esta función didáctica del vídeo unas

posibilidades insospechadas para fomentar la creatividad de sus alumnos. La tecnología del vídeo permite, sin grandes desembolsos económicos, la experimentación y la búsqueda de nuevas formas de expresión». (FERRÉS, 1992: 76)

Por otro lado, hasta el momento actual –caracterizado por las nuevas competencias digitales y de acceso a la información–, estas experiencias a las que nos referíamos al inicio y que desde ámbitos escolares se hubieran desarrollado, no encontraban los canales adecuados para su difusión, que hubiesen repercutido en un estudio más amplio de sus resultados. La situación en la que nos encontramos actualmente, parece ser más favorable. Y del mismo modo que nos acercamos al videoarte a través de distintos canales, también se hace factible mostrar estas experiencias que incluyen el video de creación en los contextos educativos. Aun así, aun queda mucho por recorrer hasta conseguir una completa difusión de este nuevo campo de investigación educativa y se hace necesario generar estos entornos de estudio –interconectados– donde la información y el material pueda ordenarse y compilarse, para abrir nuevos caminos y enfoques que contribuyan a su evolución dentro de la Educación Artística.

Al intentar describir el estado de la cuestión de nuestro problema, encontramos un creciente interés, desde posicionamientos críticos, por aquellas cuestiones que se desprenden de la cultura audiovisual en relación a su tratamiento en ámbitos escolares y un acercamiento positivo a todos aquellos aspectos relativos al audiovisual contemporáneo y la posibilidades del vídeo como herramienta y recurso técnico en el aula. Aportaciones como las de Joan Ferrèr, dentro del tratamiento de la imagen audiovisual y el tratamiento del vídeo en la escuela, son un claro ejemplo de ello; como también lo son las aportaciones de Rafael Marfil y Maria Acaso en relación a la Educación Visual y audiovisual. También son destacables las contribuciones que realiza *El Laboratori de Mitjans Interactius*¹⁸ –centro de I+D+i de la Universitat de Barcelona especializado en la investigación en el ámbito de la educación y los medios de comunicación, reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya (2009 SGR 847)– cuyas líneas de investigación son, entre otras: la comunicación audiovisual digital, las (meta)narrativas y sintaxis audiovisual y multimedia y las formulaciones artísticas de participación.

Aportamos, en las siguientes páginas, algunos de los referentes más destacados que hemos encontrado en nuestro análisis del problema y que suponen una descripción del estado de la cuestión del mismo, al mismo tiempo que han sido de gran relevancia para situarnos y enfocar nuestra investigación. Con objeto de exponer más claramente estas referencias –ya que los mismas pertenecen a diferentes ámbitos de estudio–, vamos a dividir en ocho subapartados las diferentes aportaciones que han influido y orientado nuestro estudio.

Es necesario aclarar, antes de desarrollar los diferentes subapartados, que las referencias aportadas suponen en muchos de los casos un posicionamiento ante la propia investigación; una fundamentación para abordarla y no por ello significan una delimitación precisa de los perfiles de nuestro problema: el

¹⁸ *Laboratori de Mitjans Interactiu* en: <http://www.lmi.ub.es/lmi/index.php> y su *Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa* que incluye el registro de documentación sobre la utilización del vídeo en el aula elaborada desde 1988, en: <http://www.lmi.ub.es/te/> [Consulta realizada en Abril 8, 2010]

Videoarte en contextos educativos. Considero necesario explicar este punto, pues su descripción ha de ser revisada en el sentido de la propia indagación, que para encontrar los cauces adecuados desde donde afrontar su hipótesis ha requerido de un posicionamiento previo sobre otras cuestiones que no tratan directamente el tema, aunque si muestran una perspectiva desde donde hacerlo.

Comenzaré con aquellos estudios referidos a la *Educación Artística y las metodologías de investigación en ciencias humanas*. Los estudios de Arnheim, Dewey, Efland, Eisner o Van Manen, entre otros, justifican y fundamentan nuestra posición y la consideración sobre la educación artística dentro del estudio general de las ciencias humanas, partiendo de conceptos como: el pensamiento visual, el arte como experiencia, la educación en el arte postmoderno o la experiencia vivida como condición para el aprendizaje en las Artes Visuales.

Seguidamente aportaremos tres referentes indispensables en el tratamiento de nuestra investigación como son los estudios referidos a *Metodologías de Investigación en Educación Artística basadas en las Artes*. Estos han supuesto para nosotros los enfoques metodológicos en los que enmarcar nuestra tarea investigadora, especialmente en la descripción del apartado teórico del estudio, compuesto por las cuatro estructuras pedagógicas y el diseño de todas las experiencias desarrolladas y recogidas en la parte empírica. De esta manera planteamos las aportaciones recogidas por Fernando Hernández sobre *la Investigación basada en las Artes*, o las aportadas por Ricardo Marín –codirector de esta tesis– sobre *la Investigación educativa basada en las Artes Visuales o Arteinvestigación educativa*. Destacando de forma especial las aportaciones de Rita Irwing al enfoque de la *A/r/tografía*, que asumimos como perspectiva para desarrollar nuestra investigación.

Ya que el ámbito en el que se desarrolla nuestro estudio está estrechamente relacionado con la *Cultura y Educación Visual* citamos una serie de estudios que hemos tenido en cuenta a la hora de desarrollar nuestra investigación, entre otros destacamos los de María Acaso, Adrew Daerly, Nazareno Taddei y Sherry Turkle. Del mismo modo, mostramos aquellos sobre *Educación en Medios Audiovisuales y Tecnología Educativa* que justifican la idoneidad de la inclusión de “lo audiovisual” en la educación y en aquellos contextos formativos en los que pudiera ser utilizado. Entre otros destacamos los de: Antonio R. Bartolomé, Julio Cabero y Joan Ferrés –algunos de estos ya ha sido referidos en el apartado anterior–.

Como no podría ser de otra manera, nuestro estudio ha analizado directamente aquellas fuentes que se encargan directamente del *videoarte* como objeto de investigación, estos han supuesto el estado de la cuestión con respecto a su historia y su desarrollo actual –un reconocimiento de su interés en el contexto artístico internacional y los diferentes aspectos que abordan tanto su historia y evolución, como su relaciones con los diferentes discursos contemporáneos–. Son imprescindibles las aportaciones de Rodrigo Alonso, Laura Baigorri, Sylvia Martín, Josu Rekalde y Lorena Rodríguez.

Descubrir cómo ha de ser la relación del videoarte con lo educativo, implica también entender como se comporta en estos contextos y estudiar aquellas otras propuestas de *Interrelación entre las distintas formas y lenguajes del Arte contemporáneo y la Educación*, para ello he consultado diferentes bases de datos de Tesis Doctorales, especialmente la del Ministerio de Educación –a través de TESEO–,

observando tres conclusiones: 1. Que no existen demasiadas investigaciones que traten este tema a pesar de su interés pedagógico y educativo; 2. Que aun es más escaso las referidas a temas de creación audiovisual; y 3. Que no existe ninguna que trate sobre nuestro tema –el videoarte en los contextos educativos– ni sobre nuestro enfoque de investigación –una perspectiva A/r/tográfica–. Recogemos las siguientes tesis, como referencias fundamentales entre las que situar la nuestra: *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*, de Javier Abad; *Metodologías radicales para la comprensión de las Artes Visuales en Primaria y Secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*, de Noelia Antúnez; *Arte contemporáneo y educación artística. Los valores potencialmente educativos de la instalación*, de Raúl Díaz-Obregón; *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el Grupo Verde de la Escuela Alquería*, de M^a Gonzalez Reyes; y por último, *La política relacional en las prácticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*, de Aida Sánchez de Serdio.

Por el tipo de estrategias que desarrollamos para la enseñanza de lo audiovisual, a través del diseño y utilización de diferentes recursos interactivos que hacen uso de internet y que revalorizan educativamente lo visual como fuente de comunicación y conocimiento, señalamos una serie de estudios que desarrollan *Metodologías visuales y audiovisuales en la Educación Artística*, destacando de manera especial las investigaciones de los profesores Adrian Miles y Joaquín Roldán –codirector de esta tesis– en el desarrollo de formas de continuidad narrativas con imágenes –audiovisuales en el primero y fotográficas en el segundo–.

De igual modo, resultan muy ilustrativas las experimentaciones del docente Miguel A. Tidor en el campo de la Educación Primaria; en primer lugar por desarrollar un conjunto de experimentaciones videográficas en el aula escolar relacionadas con el Videoarte –Videoarte escolar–, y en segundo lugar por su implicación en la tarea de acercar el arte contemporáneo a la escuela y viceversa, con la generación de programas educativos basados en el arte como: *Chancart* (2007), *Timbreo* (2005) y *Packaged* (2010). También incluimos las aportaciones de los artistas y docentes Marta de Gonzalo y Publio Pérez, la diseñadora y docente Xana Morales, o la Tesis doctoral de Ana Mampaso titulada *La Vídeo-animación: aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la Educación Artística y el Arte terapia*.

Para finalizar, lo audiovisual, como forma de pensamiento, se despliega a través de diferentes formas narrativas cuyo origen es el ensayo fílmico y que en su translación al medio videográfico originan otras como el video-ensayo y el videoarte, en su más amplia consideración ensayística. Por lo tanto, recogemos lo que para nosotros han supuesto algunos estudios visuales y audiovisuales sobre *Formas de ensayo visual, audiovisual y videoarte*. Entre otros destacamos los de: Dziga Vertov, Alexander Astruc, Jean Luc Godard, Chris Marker, Hans Richter, Cindy Sherman, Florian Thalhoffer, Lars Von Trier y Jorgen Leth, Wolf Wostel y todos los demás videoartistas y cineastas recogidos en esta tesis¹⁹.

¹⁹ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

1.6.1. Educación Artística y metodologías de investigación en ciencias humanas.

ARNHEIM, Rudolf.	<p>Rudolf ARNHEIM es uno de teóricos que más han contribuido a impulsar el reconocimiento de la intelectualidad del arte, analizando los valores perceptivos en la educación y promoviendo una actualización de la educación artística. Para Arnheim, el hombre moderno está permanentemente acosado por el mundo del lenguaje y plantea que existen otras formas de aprehender el mundo basadas en lo visual. Existen ciertas cualidades y sentimientos que captamos en una obra de arte que no pueden ser expresadas en palabras porque el lenguaje solamente sirve para nombrar lo que ya ha sido escuchado, visto y pensado. Algunas de sus aportaciones más influyente al estudio de la Educación Artística han sido: "<i>Consideraciones sobre la Educación Artística</i>"(1993) donde recoge algunas de las principales ideas que han aparecido en su obra que inciden en la idea de una visión que nos ayuda a comprender que la percepción y la creación del arte visual son los agentes primarios en el desarrollo de la mente. "<i>El pensamiento visual</i>" (1998) y "<i>El cine como arte</i>" (1990), donde propone planteamientos profundos e importantes que deberían aplicarse en las escuelas para que los niños aprendieran a experimentar las características únicas del mundo en que habitan. Influido por las Teorías de la Gestal, Arnheim propone que la visión es una función de la inteligencia, siendo <i>la percepción</i> un suceso cognitivo de gran importancia en el desarrollo del proceso educativo. Para Arnheim nuestra respuesta perceptual ante el mundo, es el medio por el que estructuramos los acontecimientos y del que derivamos las ideas y el lenguaje. Sin duda, estas aportaciones y cuestiones son una referencia inevitable en el discurso de nuestro estudio y en el análisis de nuestra investigación.</p>
DEWEY, John.	<p>En relación con el anterior autor, resulta también de enorme interés para el enfoque de nuestra investigación mencionar el concepto de "experiencia vital" expuesto por John DEWEY en "<i>Democracia y Educación</i>" (1916) punto principal de su teoría sobre la noción de experiencia que implica el tanteo comunicativo con el medio ambiente por parte del individuo. Para Dewey la vida humana, individual y social, es esa actividad experiencial continua que no se ciñe a un sólo estadio de la misma, siendo ese trasiego educativo lo que resume la experiencia humana y lo propiamente educativo. Para este pedagogo, la educación es progresiva y vivir es sinónimo de "educar-se". Partimos, por tanto, en nuestra investigación de este hecho vital que modifica toda la vida del individuo, que lo convierte en un acervo de experiencias enriquecedoras y que posibilita la interacción crítico-constructiva de su entorno. El planteamiento de Dewey ha ayudado a posicionarnos y generar conocimientos tomando como referencia la propia experiencia. En Dewey, la experiencia incluye el experimento, especialmente en el sentido que este es entendido generalmente. También resulta muy ilustrativo en nuestra investigación la relación que Dewey realiza entre los movimientos artísticos, la vida cotidiana y la sensibilidad de las personas en "<i>El arte como experiencia</i>" (1934). Su concepción estética nos devuelve a lo que en su día fue la más importante apuesta de la Estética desde la Ilustración: es decir, a la organización de un entramado conceptual que nos permite concebir las experiencias estéticas como manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida más digna e inteligente. El problema que plantea es recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida. Para Dewey la obra de arte no es el producto directo de las condiciones económicas, materiales, políticas, ni el ámbito "sagrado", totalmente autónomo, desligado del acontecer histórico, social, terrenal. Estos presupuestos son de gran importancia al plantearnos una Educación Visual real que medie entre los productos de una Industria cultural y las creaciones de los individuos y colectivos interesados más que por su poder de difusión entre las audiencias, por el uso de su lenguaje como formula de expresión y conocimiento reflexivo de la realidad en la que vivimos.</p>

EFLAND, Arthur D.	EFLAND, FREEDMAN y STUHR realizaron un estudio sobre los nuevos parámetros de la educación postmoderna, dando renovadoras opciones al tradicional retraso de la educación artística respecto al arte contemporáneo, y promoviendo una actividad netamente social, base de la acción educativa de la cultura visual. Su publicación <i>"La educación en el Arte Posmoderno"</i> (1996) ofrece un examen detallado del multiculturalismo, la modernidad y la teoría cultural. Los seis capítulos del volumen definen la influencia de la filosofía postmoderna en las cuestiones curriculares, describiendo cómo y por qué esas ideas se han ido abriendo paso en los últimos años en el campo de las humanidades, la historia del arte y los más actuales discursos educativos. La educación en el arte postmoderno también analiza las características del currículo postmoderno y proporciona herramientas para la práctica, incluyendo lecciones que resultarán válidas tanto para la educación primaria como para la secundaria. <i>"Arte y Cognición. Integración de las Artes Visuales en el currículum"</i> (2002), de Efland, es otro estudio de interés en nuestra investigación.
EISNER. Elliot W.	La obra de Elliot W. EISNER, <i>"Educar la visión artística"</i> (1972) es un referente para la Educación Artística por su reflexión filosófica que realiza en torno a las diferentes teorías de la educación, planteando una visión totalizadora y progresista de las relaciones entre las didácticas generales, diferenciales y específicas, a través de una acumulación de datos que establece una síntesis tanto de teorías como de modelos educativos. Apoyada en una abundante documentación lo convierten, junto a los demás aspectos citados, en lectura básica en los ámbitos de la educación, el arte y la filosofía. Elliot W. Eisner participó en el <i>Proyecto Kattering</i> de la Universidad de Stanford, en el que se propuso definir los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje del arte: una definición de carácter epistemológico que situó la educación artística como disciplina estructurada dentro de los campos del saber, basándose en las diferentes ciencias del arte, la estética y la comunicación. Otras estudios son: <i>"El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales y la transformación de la conciencia"</i> (2002); <i>"El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa"</i> (1998); <i>"Art Based Research"</i> (2011); <i>"Ocho importantes condiciones para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales"</i> (2002).
VAN MANEN, Max.	El enfoque de nuestro estudio, dirigido a propiciar una relación constante con la experiencia como condición imprescindible para el aprendizaje en las Artes Visuales, ve en el enfoque fenomenológico-hermenéutico de la investigación educativa del pedagogo neerlandés Max VAN MANEN, desarrollado, entre otras, en la obra <i>"Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad"</i> (2003), una referencia indiscutible en relación a su descripción e interpretación de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como por el reconocimiento del significado e importancia pedagógica de estas experiencias. Max Van Manen se le considera el autor pionero en la formulación de la Fenomenología Hermenéutica como metodología de investigación educativa que considera la reflexión como un elemento fundamental en la teoría educativa al suponer un acto de liberación, que ayuda a establecer elecciones y tomar decisiones en las distintas alternativas de actuación educativa. A pesar de que en la investigación educativa la introducción de esta metodología se encuentre aun en un momento de verificación casi exclusivamente a nivel de tesis doctorales –abundantes sobretudo en el contexto anglosajón–, su modelo, ha resultado importante en la consideración de que si tomamos un conjunto de conocimientos e ideas, de pensadores y autores para desarrollar nuestras experiencias didácticas, estos también han de constituir una fuente y una base metodológica válida en la presentación de nuestras prácticas de investigación. De esta manera, este concepto de metodología de investigación en ciencias humanas, nos ha proporcionado una base para reflexionar sobre y desde nuestra propia experiencia personal en el campo de la educación y el arte, influyendo notablemente en la manera de presentar las estructuras pedagógicas y las distintas investigaciones didácticas desarrolladas en nuestra investigación.

1.6.2. Metodologías de Investigación Artística basada en las Artes.

<p>HERNÁNDEZ, Fernando.</p>	<p>Fernando HERNÁNDEZ es uno de los referentes de la Educación Artística en nuestro país, en su libro <i>“Educación y Cultura Visual”</i> (2000) recoge el papel de las Artes Visuales en la educación a través de un enfoque claro: repensar la educación. ¿Por qué la Educación de las Artes Visuales es considerada una asignatura sin importancia? ¿Cómo conectar lo que pasa en la escuela con todo lo que sucede más allá de sus muros? ¿Qué importancia tiene la comprensión en la educación y cómo podemos favorecerla? ¿Cómo enseñar para que los alumnos se apasionen por seguir aprendiendo? ¿Cuál es el papel del universo visual en la construcción de identidades y representaciones sociales? En <i>“Espigado@s de la cultura visual”</i> (2007) nos introduce en un agudo análisis de cuáles son los cambios fundamentales en la Escuela y en los mundos del Arte, la visualidad, las representaciones sociales e identitarias, los saberes de la educación... Cambios que nos conducen a la necesidad de revisar las narrativas dominantes en la Educación, y más específicamente en la Educación de las Artes Visuales. Otros textos consultados son: <i>“La investigación basada en las Artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”</i> (2008); y <i>“Campos, temas y metodologías de la investigación relacionada con las artes”</i> (2006) –incluido en “Bases para un debate sobre Investigación Artística” (2006)–.</p>
<p>IRWIN, Rita L.</p>	<p>Una de las preocupaciones a lo largo de esta investigación ha sido como abordar un enfoque que nos permitiera mostrar este estudio sin olvidar que nuestro trabajo como artista y docente están implicados en todo el proceso de indagación. Esa necesidad “enigmática” que no encajaba con la manera tradicional de abordar un estudio científico de estas características y la casualidad de poder asistir al Seminario de Master que la profesora canadiense Rita L. IRWIN –de la Universidad de British Columbia–, realizó en la Universidad de Granada, supusieron un enriquecedor acercamiento a las proposiciones planteados desde la A/r/tografía [A/r/tography] –en la que Irwin es su figura más destacada– y la posibilidad de aclarar, no sólo el enfoque de nuestra investigación, sino además, ofrecer una metodología más adecuada para situarnos en ella. La A/r/tografía nos resulta un hábitat para pensar y hacer, y un lugar que nos impulsa hacia otros recorridos que no podríamos haber desarrollado con otras metodologías de investigación. Rita Irwin, concibe al a/r/tógrafo como un provocador sumido en una relación rizomática entre artista, investigador y docente [artist, researcher, and teacher (a/r/t)], que ensaya una mirada intersticial para observar lo que sucede en los cruces habituales entre arte y educación. Han resultado muy útiles la observación de trabajos de investigación y tesis doctorales presentadas dentro de este enfoque que ofrecen una nueva perspectiva a la hora de diseñar la nuestra y construir los recursos necesarios para hacerla visible.</p>
<p>MARÍN, Ricardo.</p>	<p>Son imprescindibles, para esta investigación, las referencias y aportaciones de Ricardo MARÍN VIADEL –Catedrático de la Universidad de Granada– en relación a las metodologías Artísticas de Investigación [Arts Based Research]. Sus publicaciones consultadas y las aportaciones directas recibidas como codirector de esta Tesis, han supuesto un importante apoyo teórico y un punto de referencia constante en el desarrollo de la investigación. En este sentido, consideramos relevantes la lectura de: <i>“La investigación educativa basada en las artes visuales”</i> o <i>“Arteinvestigación educativa”</i>. (2005); así como el conocimiento y revisión de algunos de los estudios desarrollados junto a Joaquín Roldán Ramírez (codirector de esta Tesis) –ambos integrantes del Grupo de Investigación “Educación artística y estética en Artes Visuales”– en relación a una Investigación basada en las Artes Visuales [Visual Art Based Research], especialmente su trabajos sobre de investigación educativa a partir de la fotografía [Photo Based Research]. Entre otras: <i>“Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth)”</i> (2008).</p>

1.6.3. Cultura y Educación Visual.

<p>ACASO, María.</p>	<p>María ACASO –Profesora de la Universidad Complutense de Madrid– ha publicado diferentes textos, entre los que destacan “<i>Esto no son las Torres Gemelas</i>” (2006), manual de resistencia visual que muestra una <i>Teoría de la Sospecha</i> sobre las imágenes desde la cual analizar los miedos que despiertan en nosotros para desarrollar un sentido crítico frente a ellas. El recorrido que propone parte del análisis de los mundos visuales, la hiperrealidad y la cultura visual, hasta llegar a definir el concepto de metanarrativa visual, como el conjunto de mensajes creados a través del lenguaje visual obligándonos a tomar determinadas posiciones ante la vida de manera inconsciente. Tras exponer los tres grandes grupos de miedos –los referidos al cuerpo, los sociales y los culturales–, nos ofrece las claves para diferenciar entre lo que una imagen nos transmite y lo que nos quiere transmitir. En su trabajo “<i>El lenguaje visual</i>” (2006), pretende dar una visión de cuáles son las herramientas empleadas en la creación de una representación visual y del tipo de representaciones que se crean mediante dichas herramientas proporcionando un sencillo sistema de análisis. “<i>El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen</i>” (2004) es otro texto consultado en nuestra investigación.</p>
<p>DAERLEY, Adrew.</p>	<p>Los estudios de Andrew DAERLEY –Profesor de Estudios Teóricos y Críticos en <i>The Surrey Institute of Art and Desing</i> (UCA)– sobre la cultura visual digital supone un interesante análisis de las formas de entretenimiento digital, desde los videojuegos hasta los espectáculos virtuales, elementos fundamentales de la cultura popular. Las tecnologías digitales o informáticas están suplantando a los métodos tradicionales de producción de la televisión, del cine y del vídeo, provocando un tenso debate sobre su impacto en la naturaleza del arte. Su libro “<i>Visual Digital Culture</i>” (2000), explora la relación entre las tecnologías digitales emergentes y los medios audiovisuales actuales, y reflexiona acerca del efecto de estos nuevos géneros de la imagen sobre las experiencias propias de la cultura visual. En él, el autor reflexiona sobre las repercusiones de la cultura digital en las teorías que se ocupan del papel del espectador y sobre como los nuevos géneros visuales dentro del marco de la cultura de masas están produciendo un nuevo tipo de espectador.</p>
<p>TADDEI, Nazareno.</p>	<p>El pensamiento de Nazareno TADDEI ha dejado como legado, unas importantísimas aportaciones en el campo de la pedagogía con imágenes. Siempre relacionado con el mundo de la comunicación y la educación, la idea que impregna toda su obra es que a través de la pedagogía de los mensajes visuales puede realizarse un uso verdaderamente creativo y renovador de las nuevas tecnologías en su aplicación didáctica. En “<i>Educación con la imagen</i>” (1979) afirma que: «no sólo educación para la imagen, no sólo educación con la imagen, sino también educación para la imagen con la imagen». Por lo tanto, debemos de educar para leer las imágenes a través de sus “contornos”. El objetivo crítico de Taddei es que los medios de comunicación pierdan su poder como instrumentos masificantes, alienantes y desinformantes, y para ello es necesario educar al espectador a que haga una lectura de las “comunicaciones inadvertidas” que son descodificadas de forma inconsciente.</p>
<p>TURKLE, Sherry.</p>	<p>Cuando Sherry TURKLE publicó su libro “<i>The Second Self: Computers and the Human Spirit</i>” (1984), uno de los textos referentes en la materia, nadie podía imaginar aún el espectacular cambio que iba a producirse en la forma en que concebimos y utilizamos los ordenadores. En “<i>La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de internet</i>” (1997) Turkle se centra en la gente y la re-evaluación de sus identidades en la era de Internet. Es un estudio sobre nuestra implicación informática en nuevas formas de pensar la identidad humana, descentrada y múltiple, que a su vez sirve para describir las últimas tendencias del diseño informático, de la inteligencia artificial y de las experiencias en los entornos virtuales. Consultamos también su artículo: “<i>Identidad en Internet</i>” (1997)</p>

1.6.4. Educación en Medios Audiovisuales y Tecnología Educativa.

<p>BARTOLOMÉ, Antonio R.</p>	<p>El trabajo de investigación de Antonio R. BARTOLOMÉ PINA –Catedrático de la Universidad de Barcelona–, es una referencia importante a la hora de realizar una aproximación a la tecnología educativa y a un medio como es el vídeo en su aplicación en la Educación. Entre su extenso trabajo de investigación que comienza con su Tesis, <i>"Análisis de la Producción y Aplicación de programas audiovisuales didácticos"</i> (1987), encontramos obras como <i>"Video digital y Educación"</i> (2008) o <i>"El Profesor Cibernauta"</i> (2008) en las que expone, desde la perspectiva de la tecnología educativa, ideas clave y conceptos sobre la alfabetización mediática, redes sociales y aprendizajes colaborativos a través del audiovisual, además ofrece soluciones y recursos sobre: cómo aplicar las tecnologías de comunicación en el aula y cómo enfrentar los problemas relacionados con su uso por parte de los docentes. Otros textos en los que aborda estas cuestiones son: <i>"Medios y procesos de aprendizaje"</i> (2010); <i>"La web audiovisual"</i> (2005) y <i>"Lenguaje Audiovisual-Mundo Audiovisual"</i> (1987), publicado por <i>Laboratori de Mitjans Interactius</i> –Centro de I+D+i de la Universitat de Barcelona especializado en la investigación en el ámbito de la educación y los medios de comunicación, reconocido y financiado por la Generalitat de Cataluña–.</p>
<p>CABERO, Julio.</p>	<p>La línea investigadora de Julio CABERO ALMENARA –Catedrático de la Universidad de Sevilla– en relación a la Tecnología Educativa aporta estudios como: <i>"Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación"</i> (2006), que trata las grandes problemáticas de la tecnología educativa: su conceptualización y evolución histórica, la relación con los medios de enseñanza, su diseño y producción, técnicas y estrategias aplicables en su evaluación, la capacitación del profesorado, cómo se convierten en elementos para la innovación y la mejora de la calidad de la enseñanza, el estado de la investigación en el ámbito de la tecnología educativa, las posibilidades del software libre en educación o las implicaciones para el docente y discente de su utilización. De interés es también el trabajo que realiza junto a Carlos HERVÁS GÓMEZ, <i>"El software libre en los contextos educativos"</i> (2009) texto en el que encontramos un análisis de la utilización del software libre en los distintos niveles del sistema educativo. Otros estudios importantes consultados son: <i>Utilización del video para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio.</i> (1995); <i>Nuevas tecnologías, comunicación y educación</i> (1995); <i>"La galaxia digital y la educación: los nuevos entornos de aprendizaje"</i> (2003); <i>"Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia"</i> (1999); <i>"Propuestas para la utilización didáctica del video en los centros"</i> (1989) <i>"Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum"</i> (1998) y <i>"¿Producción o producciones audiovisuales en el terreno educativo?"</i> (1992).</p>
<p>FERRÉS, Joan.</p>	<p>Joan FERRÉS – Profesor de la universidad de Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona– es una de las referencias fundamentales en el ámbito de la educación en los medios audiovisuales. Sus estudios desarrollados en torno a la comunicación audiovisual y su relación con la educación, lo convierten en uno de los autores que más han descrito el medio del vídeo didáctico en la escuela. Ferrés, también ha desarrollado temas de enorme interés en la actual encrucijada cultural, aportando datos relevantes y propuestas clarificadoras en relación a temas como: <i>"Vídeo y educación"</i> (1992) o <i>"Cómo integrar el vídeo en la escuela"</i> (1988) que ponen de manifiesto la inclusión del vídeo como recurso en la educación; <i>"Televisión y educación"</i> (1994), donde analiza las características del medio; expone las claves para educar en el consumo de la televisión, y da pautas y propuestas metodológicas concretas para el análisis crítico de la publicidad, las series y los filmes, y los programas informativos. En <i>Educación en una sociedad del espectáculo</i> (2000), hace referencia a las características de la cultura popular emergente analizando la crisis de la escuela en este contexto. Otras lecturas son: el capítulo <i>"Televisión, Emoción y Educación"</i> (2000) –incluido en <i>"Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías"</i> (2000)– y <i>"Televisión, Espectáculo y Educación"</i> (1995).</p>

1.6.5. Videoarte.

ALONSO, Rodrigo.	Rodrigo ALONSO es profesor en distintas universidades de Latinoamérica y curador independiente, especializado en arte contemporáneo y nuevos medios. Ha desarrollado una labor importante en la investigación dentro del videoarte, realizando una importante labor crítica que lo ha llevado a convertirse en un colaborador habitual de numerosos libros, revistas de arte y catálogos. Sus curadurías se centran en los espacios más importantes de Argentina y América Latina, y en prestigiosas instituciones europeas. Algunas de sus textos consultados son: <i>"Hacia una des-definición de Video Arte"</i> (2005); <i>"El espacio expandido"</i> (2004) y <i>"La balada del navegante. Apuntes para una estética de los medios digitales"</i> (2000).
BAIGORRI, Laura	Laura BAIGORRI es especialista en Arte y Nuevos Medios y punto de referencia en cuestiones relacionadas con el Videoarte. Su Tesis: <i>"Videoarte. Primera etapa: 1963-1979"</i> (1996) Aborda el tema de la aparición del vídeo en el contexto social y artístico de los 60/70 y su vinculación a las vanguardias históricas. Creadora del recurso de información alternativa <i>El transmisor</i> y de los recursos de media art <i>Arte en Red</i> (1997-2000) y <i>DATA.ART</i> (2001-2008) de la <i>Mediateca de CaixaForum</i> . Combina su experiencia docente con la investigación, la crítica, la curaduría y la realización de diversos proyectos para el entorno web, y ha organizado numerosos seminarios y exposiciones sobre arte y nuevos medios. Comisarió la exposición <i>Homo Ludens Ludens</i> (2008) y la muestra <i>Videoarte. Video crítico en Latinoamérica y Caribe</i> que tuvo una itinerancia en varias ciudades de Latinoamérica durante 2009 a través de la Red de Centros Culturales de AECID. Ha publicado artículos y ensayos sobre arte y activismo en la red, vídeo y game.art, y los libros: <i>"Vídeo en Latinoamérica. Una historia crítica"</i> (2008), <i>"Net.art. Prácticas estéticas y políticas en la Red"</i> (con Lourdes Cilleruelo, Ediciones UB y Brumaria, 2006) y <i>"Vídeo. Primera etapa: El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70"</i> (2004). Otro texto de interés es: <i>"Vídeo y creación colectiva"</i> (2005) –que puede consultarse en la publicación <i>"Creación e inteligencia colectiva"</i> de equipo ZEMOS 98.
MARTÍN, Sylvia.	La comisaria <i>freelance</i> residente en Munich Sylvia MARTÍN publica <i>"Videoarte"</i> (2006); un estudio imprescindible en el que se presenta una serie de artistas clave en el mundo del videoarte con la intención de dar una visión global y general a esta disciplina desde su inicio hasta la actualidad. Algunos autores recogidos son: Vito Acconci, Chris Cunningham, Matthew Barney, Gary Hill, Christian Marclay, Steve McQueen, Mariko Mori, Bruce Nauman, Tony Oursler, Marcel Odenbach, Nam June Paik, Pipilotti Rist, Sam Taylor-Wood y Bill Viola.
REKALDE, Josu.	Josu REKALDE, artista y Catedrático de la Universidad del País Vasco (UPV), ha desarrollado una importante labor de investigación en el campo del arte contemporáneo. Entre sus libros destacan: <i>"Vídeo, un soporte temporal del arte"</i> (1995). Otro texto de interés para nuestra investigación es: <i>"De la ilusión del cinematógrafo a la inmersión cibernética. Un paseo por los caminos de lo cinético en el arte contemporáneo"</i> (2001).
RODRÍGUEZ, Lorena.	<i>"Arte videográfico: inicios, polémicas y parámetros básicos de análisis"</i> (2008) es el texto de referencia escrito por Lorena RODRÍGUEZ MATTALIA –Profesora de la Universidad Politécnica de Valencia–, que nos introduce dentro del arte videográfico haciendo un recorrido desde sus orígenes y contexto de surgimiento, hasta las relaciones con otras artes audiovisuales como el cine o la televisión, además de exponer y reflexionar sobre las polémicas en torno a su aparición como forma artística. Además incorpora un análisis rigurosos sobre los parámetros necesarios a la hora de enfrentarse al análisis de una obra videográfica, con el objetivo de profundizar en el conocimiento del arte videográfico como medio de creación, y que resulta de enorme utilidad a la hora de analizar las realizadas en ámbitos escolares.

1.6.6. Interrelación entre Arte contemporáneo y Educación.

<p>ABAD, Javier.</p>	<p>Javier ABAD –Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid– realiza la Tesis Doctoral: <i>“Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil”</i> (2009) en la que a través de prácticas artísticas contemporáneas, basadas en la transformación de los espacios y los objetos, argumenta la necesidad de favorecer experiencias significativas en la escuela infantil, fundamentalmente a través de los procesos performativos de la acción corporal, la metodología socio-constructivista de proyectos y la experiencia estética como constructora del desarrollo humano en una educación en valores. En la segunda parte de su Tesis, la imagen sustituye al texto, mostrando las diferentes narrativas de los acontecimientos recogidos en la investigación. Otros documentos de interés son: <i>“Enter-Arte. Aprender creando, crear aprendiendo”</i> (2005) y <i>“Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración”</i> (2010).</p>
<p>ANTÚNEZ, Noelia.</p>	<p>Noelia ANTÚNEZ –Profesora de la Universidad Complutense de Madrid– elabora la Tesis Doctoral: <i>“Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital”</i> (2008), donde describe las líneas de investigación del MUPAI (Museo Pedagógico de Arte Infantil) que desde el año 2003 viene desarrollando para facilitar la comprensión de las artes plásticas en los contextos museísticos. Antúnez, formula teóricamente su método con el objetivo de suplir la inexistencia de metodologías adecuadas en el desarrollo de actuaciones pedagógicas efectivas y coherentes con los contextos de intervención. De esta manera rompe con una tradición que trasladaba las formas de trabajo de la escuela al museo sin considerar las particularidades de estos últimos contextos.</p>
<p>DÍAZ-OBREGÓN, Raúl.</p>	<p>Bajo el siguiente título: <i>“Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación”</i> (2006), Raúl DÍAZ-OBREGÓN desarrolla su Tesis Doctoral que explora las cualidades de la instalación, identificando sus orígenes e influencias en el contexto del arte contemporáneo y midiendo las posibles aportaciones a la actividad artística, social y educativa. Para ello establece puntos de unión entre el arte contemporáneo y la educación artística, aportando conocimientos y bases teóricas que facilitan la inclusión de estas concreciones del arte contemporáneo en la escuela. Son muy interesantes sus aportaciones al videoperformance en la enseñanza a través de los vídeo-registros de su web que puede consultarse en: http://www.telefonica.net/web2/rauldiaz/ [consultada el 10 de Febrero de 2011]</p>
<p>GONZÁLEZ, M^a Reyes.</p>	<p><i>“Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el Grupo Verde de la Escuela Alquería”</i> (2007) es la Tesis de M^a REYES GONZÁLEZ VIDA –Profesora de la Universidad de Granada–: una investigación sobre diversas metodologías para introducir el arte contemporáneo en el aula de infantil con objeto de favorecer la construcción de la identidad cultural del niño. Parte de la idea de que los objetos artísticos contemporáneos se comportan como artefactos icónicos culturales pudiendo ser empleados para conocer la realidad y enriquecer la construcción de la identidad cultural. Bajo esta premisa se diseñan los proyectos que desarrollará en la Escuela Alquería de Granada, tomando como eje principal el trabajo con obras de arte contemporáneo.</p>
<p>SÁNCHEZ DE SERDIO, Aida.</p>	<p>Con el título <i>“La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de video comunitario”</i> (1996), Aida SÁNCHEZ DE SERDIO –Profesora de la Universidad de Barcelona– desarrolla un análisis sobre una experiencia de vídeo comunitario a través de un estudio de casos. Sánchez de Serdio realiza una investigación en la que establece las complejas relaciones entre arte y educación, proponiendo una educación artística que no tenga como origen los referentes tradicionalmente reconocidos en este ámbito, sino que aporte otros directamente del mundo del arte. En su artículo: <i>“Arte y educación: diálogos y antagonismos”</i> (2010) explora las posibilidades pedagógicas de estas aproximaciones mostrando algunos proyectos basados en pedagogías colectivas que mantienen un pulso crítico con la reproducción y el autoritarismo de la institución educativa oficial. Otro texto de interés es: <i>“Políticas de lo concreto. Producción cultural colaborativa y modos de organización”</i> (2010) incluido en el proyecto <i>Transductores</i>, del Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero.</p>

1.6.7. Metodología visual y audiovisual en Educación Artística.

<p>DE GONZALO, Marta y PÉREZ, Publio.</p>	<p>Marta DE GONZALO y Publio PÉREZ son dos artistas y profesores de secundaria que desarrollan habitualmente labores de formación del profesorado, de artistas, así como proyectos de autorrepresentación con jóvenes. Uno de estos proyectos es <i>La intención</i> (2008): un proyecto sobre educación y para una alfabetización audiovisual en el que se desarrolla una reflexión amplia sobre la educación, desarrollando una experiencia que apuesta por la creación de un imaginario que nos permite construir una realidad mejor. El conjunto de trabajos audiovisuales han sido elaborados en un intento de fomentar una alfabetización audiovisual recogida además en una publicación que recopila todos aquellos materiales teóricos, artísticos y didácticos generados en los cuatro años de trabajo en el proyecto.</p>
<p>MORALES, Xana</p>	<p>Xana MORALES CARUNCHO es la autora de la investigación <i>Construcción de narrativas adolescentes a través del Stop Motion</i> (2011), una indagación teórico-práctica en torno a la aportaciones que esta técnica audiovisual y sus narrativas audiovisuales pueden ofrecer para superar algunos de los obstáculos que impiden el aprendizaje dentro del contexto educativo de un aula de Bachillerato Artístico. Para ello incitará a los alumnos a realizar una serie de narraciones audiovisuales a través de la técnica del Stop Motion. Las historias elaboradas tendrán como fundamento narrativo la proposición de un cambio que afecte al contexto educativo en el que se encuentran los alumnos y que formarán parte del estudio. Nos parece interesante destacar esta aportación tanto por el tema que desarrolla, estrechamente relacionado con nuestra investigación, como por la forma en la que es mostrado a través del <i>Vblog 15fps</i> (2011) en el que desarrolla todos los contenidos de la investigación. También resultan de gran interés sus aportaciones al estado de la cuestión de otros estudios y experiencias basadas en la narrativa audiovisual a través del Stop Motion, entre otros el proyecto: “COOPERACIÓN EN MOVIMIENTO” del Profesor Sebastián MARTINA en Bahía Blanca (Provincia de Buenos Aires) y la investigación sobre “<i>La animación como material didáctico para la educación ambiental y el desarrollo sustentable</i>” (2010), realizado por la alumna de postgrado en Artes Visuales Cristabel ESQUIVEL.</p>
<p>MILES, Adrian.</p>	<p>Adrian MILES –Profesor e investigador del La RMIT University de Melbourne–, donde dirige el programa de la Licenciatura de Comunicación y es coordinador del Proyecto de Investigación de LABSOME en dicha universidad. Andrian Miles es una de las referencias a la hora de hablar de espacios de la comunicación audiovisual intermedial. Fue uno de los primeros en hablar de <i>Vblog</i> o <i>Videoblog</i>, con la generación del Manifiesto VOGMA que sentaba las bases de su utilización. Entre su labor como investigador destaca el estudio desarrollado desde el año 2010: <i>Classworks – interactive online video work by media undergrads</i>, donde se recogen los proyectos de vídeo interactivo realizados por los estudiantes de la asignatura que imparte en la Licenciatura de Comunicación. Este estudio experimental en torno al vídeo se conforma como una estrategia de “alfabetización audiovisual” a través de una experimentación en torno a la narrativa audiovisual alternativa. En estas experiencias los estudiantes utilizan todo tipo de tecnologías: cámaras, servicios web y software, para desarrollar diferentes narraciones multilineales basadas en el software de edición KORSAKOW del artista Florian THALHOFER. Miles, desarrolla además desde el año 1998 el proyecto <i>hypertext.rmit</i> –dentro del <i>Programa RMIT Media Studies</i> de la Escuela de Comunicación Aplicada–, centrado en el estudio de nuevas formas de conocimiento a través de las nuevas tecnologías. Este proyecto apoya el uso innovador y creativo de las nuevas tecnologías, especialmente los contextos en red, incluyendo el uso de: blogs, vogs (videoblogs), hipertexto y bases de datos, entre otros recursos-web, especialmente en la enseñanza en Medios de Comunicación y Cine.</p>

MAMPASO, Ana	Ana MAMPASO –Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid–, desarrolla con el título <i>“La Video-animación: Aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la Educación Artística y el Arte Terapia”</i> (2001), la Tesis Doctoral sobre las posibilidades creativas y comunicativas que se abren con el vídeo en los campos de la educación y del bienestar social, ahondando en la animación a través de este medio. Inicia esta investigación con un análisis histórico en el que se enumeran los usos creativos del vídeo, al mismo tiempo que muestra las peculiaridades creativas y comunicativas de la animación audiovisual. Mampaso hace uso del vídeo, como herramienta audiovisual, con el objetivo de que pueda ser ampliamente utilizado en el establecimiento de una comunicación alternativa y descentralizada que potencie la expresión artística en los campos del desarrollo social y comunitario dentro de la Educación Artística y el Arte Terapia. Esta herramienta puede ser empleada tanto por educadores como por terapeutas y ampliando las estrategias habituales de la enseñanza artística y el arte terapia. Para Mampaso las producciones audiovisuales, especialmente las animaciones, favorecen la libertad creativa y se puede facilitar la expresión de ideas y sentimientos, estimulando la experimentación, la creatividad y el aprendizaje del lenguaje audiovisual. Otra publicaciones de interés es su artículo: <i>“Vídeo-arte terapia y educación”</i> (2004).
ROLDÁN, Joaquín	Joaquín ROLDÁN RAMÍREZ –Profesor de la Universidad de Granada–, desarrolla su labor investigadora en torno a las metodologías artísticas de investigación dentro del Grupo de investigación: “Investigación artística y estética en Artes Visuales” junto a Ricardo Marín Viadel (codirector de esta Tesis). Entre sus aportaciones dentro del ámbito de la investigación educativa basada en las Artes Visuales desarrolla el recurso-web <i>Diálogo de imágenes</i> dirigido a establecer múltiples experiencias comunicativas a través de la imagen fotográfica. Este Proyecto de Innovación Docente, financiado por la Universidad de Granada, supone una de las escasas metodologías de enseñanza basadas en la imagen fotográfica sobre soporte web. El Proyecto educativo <i>Diálogo de imágenes</i> permite establecer formas de diálogo visual a través de imágenes fotográficas para la enseñanza y el aprendizaje de la fotografía. Otros textos de Joaquín Roldán que se incluyen en la bibliografía de nuestra investigación son: <i>“Fotodiálogos: Preguntas y respuestas visuales para el aprendizaje de la fotografía”</i> (en prensa); <i>“Photography-based research in art education”</i> (2006); <i>“Estrategias dialógicas en Educación artística”</i> (2006); <i>“Diálogos de imágenes: metodologías de enseñanza basadas en la imagen”</i> (2007) y <i>“Modelos de continuidad en un fotoensayo”</i> (2008); <i>“Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo. Un fotoensayo a partir de T. Struth”</i> (2008) y el reciente trabajo desarrollado en la Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, <i>“El otro lado”</i> (2011) coeditado entre esta universidad y la Universidad de Granada
TIDOR, Miguel A.	Miguel A. TIDOR LÓPEZ –Coordinador del equipo de docentes del proyecto Video.Box y actualmente director del CEIP San Roque, en la localidad de Felix, Almería– ha desarrollado su labor como docente en diferentes centros educativos de Educación Primaria, desarrollando una intensa labor en el desarrollo de proyectos artísticos escolares basados en las artes visuales cuyo objetivo es establecer todo tipo de experiencias significativas en torno al arte contemporáneo. Algunas de estas experiencias educativas han sido expuestas dentro del programa: <i>‘Los colegios exponen’</i> , que el <i>Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero</i> desarrolla en la provincia de Granada. Entre estas encontramos el proyecto <i>Timbreo. La mirada del hijo</i> (2005) realizado con alumnos del colegio Alquería y el más reciente <i>Packaged</i> (2010) en los que hemos colaborado tanto en el desarrollo videográfico como en la creación de su web. Su labor comprometida en el acercamiento de la escuela al arte contemporáneo, lo ha llevado también a coordinar otros proyectos como <i>Chancart</i> (2007), especialmente interesante en nuestra investigación por el establecimiento de dinámicas de creación audiovisual ligadas a la videoperformance, que podríamos incluir dentro del Videoarte escolar. Su último proyecto docente, <i>Packaged</i> (2010), amplía su aproximación a las formas audiovisuales del videoarte utilizando el vídeo más allá del recurso para permitir a su alumnado experimentar con su lenguaje directamente.

1.6.8. Formas de ensayo visual, audiovisual y videoarte.

<p>ASTRUC, Alexander</p>	<p>Alexander ASTRUC (París, Francia, 1923) Crítico y director de cine francés, considerado uno de los teóricos más relevantes del cine europeo de los cuarenta, en especial por su famoso artículo "Nacimiento de una nueva vanguardia: la cámara-stylo" –publicado en <i>L'Écran Français</i> en marzo de 1948–. En dicho artículo recogió sus ideas sobre cine y literatura, definiendo el cine como un lenguaje, es decir, como una forma mediante la cual el artista expresa su pensamiento o traduce sus obsesiones como ocurre con el ensayo o con la novela. El texto se convirtió en uno de los pilares teóricos del grupo de directores franceses amparados bajo la denominación de <i>Nouvelle Vague</i>.</p>
<p>GODAR, Jean Luc.</p>	<p>Jean Luc GODARD (París, Francia, 1930), comenzó su trabajo dentro del mundo del cine desarrollando su labor como crítico para <i>Cahiers du Cinema</i>, máximo organismo de la <i>Nouvelle Vague</i>, a la vez que comenzaba a filmar sus primeros cortometrajes a través del grupo <i>Dziga-Vertov</i>. Su obra, puede dividirse en 3 etapas: la primera, con una manera clásica de filmar, influenciado por directores como John Ford. Una segunda, donde se vincula con su parte militante; y la tercera, en la que reflexiona sobre el lenguaje digital que a través de sus realizaciones de bajo costo, hechas con equipos no sofisticados, consiguen ser distribuidas fuera del circuito convencional. Sus aportaciones al ensayo fílmico son fundamentales para entender la estructura pedagógica del vídeo-ensayo. El ensayo fílmico, <i>Scenário du film Passion</i> (1982), supone un claro ejemplo de ello. También su opiniones sobre la propiedad intelectual y el uso de imágenes de otros autores forman parte un interesante debate de plena actualidad en todo los relacionado con la cultura audiovisual y su difusión.</p>
<p>MARKER, Chris</p>	<p>Chris MARKER (Neuilly-sus-Seine, Francia, 1921) es un artista polifacético definido como cazador de imágenes, viajero meditativo, documentalista e idealista dialéctico, pero es principalmente conocido por atribuírsele la invención del ensayo fílmico y por haber dotado de una nueva significación formal al foto-ensayo (foto-novela) en su transfiguración fílmica a partir de su obra <i>La Jetée</i> (1962). Pero más allá de su trabajo en cine, intenso y radical obsesionado por la búsqueda de una fusión entre la ficción y el realismo documental existe un trabajo que no abarca sólo imagen, sino también interactividad con el espectador como sus videoinstalaciones en las salas de arte y los museos –alguno de estos proyectos son: <i>Silent Movie</i> (1995) y <i>Zapping Zone</i> (1990)–.</p>
<p>PAIK, Nam June</p>	<p>Nam JUNE PAIK, (Seúl, Corea del Sur, 1932- Miami, EEUU., 2006) es sin duda una de las figuras claves en el videoarte. Pertenece a su historia mítica del género que lo convirtió en su progenitor. Aun así, lejos de interesarnos por su protagonismo en aquellos primeros años –es uno de los representantes de Fluxus–, supone un punto de partida para ciertos planteamientos relacionados con la cultura de las nuevas tecnologías electrónicas. Su campo creativo no se limitó al estético y problematizó sobre la percepción y la desproporción sensorial provocada por las extensiones tecnológicas. Paik, ya adelantaba la existencia de un nuevo videoarte en Internet en el que las diferentes formas de arte se mezclaban: vídeo y literatura, gráficos y música dando forma al net.art. Por todo esto, Nam June Paik, es una referencia indiscutible en nuestra investigación, dentro y fuera del aula.</p>
<p>RICHTER, Hans.</p>	<p>Hans RICHTER (Berlín, Alemania, 1888 - Muralto, Suiza, 1976), fue un artista y cineasta vinculado al movimiento Dadá, es una referencia importante en nuestro estudio porque defendía el derecho de existir del cine experimental y explicaba algunas de sus particularidades. Además actuó como bisagra entre el cine de vanguardia europeo y el norteamericano. Se dedicó a la experimentación de contrapuntos rítmicos y variaciones formales abstractas pintando "rollos" de papel y realizando filmes experimentales abstractos, denominadas: <i>Películas Rítmicas</i>. (1923)</p>

SHERMAN, Cindy.	La figura de Cindy SHERMAN (New Jersey, EEUU, 1954) es un magnífico ejemplo de cómo la fotografía es hoy una de los muestrarios de expresión artística más ricos y críticos, ya que desde la fotografía y sólo desde ella, esta artista es hoy uno de los referentes más importantes del arte actual. En nuestra investigación también ha sido un referencia que justifica la estructura pedagógica: <i>Juegos de Identidad</i> (Apartado 3.3) en la que hemos creado una metodología de aproximación a la imagen contemporánea a través del foto-ensayo y su capacidad para establecer un doble rol interpretativo basado en la memoria y la identidad. Sus trabajos a través de los arquetipos de la mujer en los conocidos <i>film stills</i> y los conocidos homenajes a personajes femeninos de la Historia del Arte, justifican el diseño de algunas de las experiencias didácticas de esta investigación.
THALHOFER, Florian.	Florian THALHOFER (Munich, Alemania, 1972) es un artista de los medios, especializado en realización de documentales. La evolución de su trabajo como artista y estudiante lo llevó a interesarse por la narración audiovisual no lineal e interactiva, creando el sistema Korsakow –software gratuito para realizar este tipo de realizaciones– con el objetivo de crear un soporte valido para mostrar su producción: <i>Síndrome Korsakow</i> (2000). Paradójicamente el descubrimiento de este joven artista ha influido radicalmente en el nuevo tratamiento de la narración audiovisual en entornos educativos y de la comunicación audiovisual. Su software ofrece importantes aplicaciones que son aprovechadas por algunos investigadores en el campo de la alfabetización audiovisual, como las experiencias del profesor del La RMIT University de Melbourne Adrian MILES. En nuestra investigación supone un descubrimiento importante que permite desarrollar soluciones en la construcción narrativa interactiva y multilineal poco conocidas y utilizadas hasta la fecha.
VERTOV, Dziga	Dziga VERTOV (Bialystok, Polonia, 1895 - Moscú, Rusia, 1954) pseudónimo de Denis ARKAD'EVIC KAUFMAN, fue un cineasta, teórico, poeta, agitador, editor, propagandista y pilar indispensable para la concepción de un cine documental que debía responder a las necesidades políticas, económicas y sociales del momento histórico en que se hallaba inmerso. Aunque Vertov fue, sobre todo, un inventor y un imaginativo baluarte del cine experimental con no pocas críticas dentro del sistema comunista de la época. La praxis de Vertov con las imágenes en movimiento empieza en 1916, en su “laboratorio del oído” experimentando “músicas de ruidos”, montaje de fonogramas y palabras. En 1920, Vertov, realiza un descubrimiento notable: el ojo humano era capaz de registrar un plano cinematográfico de apenas dos o tres fotogramas, implicando la posibilidad de montar fragmentos diminutos en cortes aparentemente ilógicos que desafiarían por entero la temporalidad de la visión natural y sus estructuras del pensamiento. A principio del siglo pasado Vertov anticipaba lo que hoy es un hecho a través de sus manifiestos y su “teoría del cine-ojo” (<i>kino-glaz</i> , 1922-23): «En un futuro próximo, el hombre podrá transmitir simultáneamente por radio, para el mundo entero, los hechos visibles y sonoros grabados por una radio-cámara». Vertov, también es un ideólogo de las nuevas manifestaciones del discurso audiovisual en las que el videoarte es uno de sus más claros exponentes. Sus ideas no sólo valieron para desarrollar una idea del cine documental basado en la veracidad de los hechos, sino que fundamenta el desarrollo de narrativas audiovisuales subjetivas ante su idea de ojo fílmico «...Soy un ojo fílmico, soy un ojo mecánico, una máquina que os muestra el mundo solamente como yo puedo verlo.» (VERTOV, 1919) Es Vertov el que de manera pionera sienta las bases de una praxis del documental en la que la construcción esta sujeta a la idea de un autor y cuyas opciones de puesta en escena forman parte de un sistema en el que más allá de cualquier contenido la forma narrativa es la que otorga el verdadero sentido al material filmado. Su consideración de la imagen como forma de pensamiento no sólo ha influido al narrativa documental, también en todo el conjunto de la narrativa audiovisual experimental especialmente las pertenecientes a ámbito de la videocreación.

<p>VON TRIER, Lars. LETH, Jørgen.</p>	<p>Ambos autores son los codirectores de un film que ha marcado una importante inflexión en nuestra investigación. Sin dejar de ser una película, a modo de falso documental, <i>The five obstructions</i> (2003), plantea un discurso sobre como es abordada la creación a través del juego de introspectivo desarrollado por ambos cineastas. Lars VON TRIER plantea a Jørgen LETH el reto de establecer cinco condiciones que hagan posible rodar cinco versiones distintas de su cortometraje <i>The Perfect Human</i> (1967). Estas limitaciones ayudarán a Leth a reflexionar sobre su “condición” de ser humano a modo de terapia creativa. El cineasta más joven pone así a prueba al veterano limitando sus recursos para empujarlo a analizar el ser humano perfecto de su propio cortometraje preguntándose de este manera por él mismo, por sus miedos y sus motivaciones. A pesar de los obstáculos Leth supera los retos de forma brillante, con ideas originales e improvisaciones en las que el cineasta veterano muestra su talento y dominio del medio. Un verdadero ejercicio de creatividad y una lección magistral de superación creativa. Aquí radica la redondez del filme y su gran utilidad desde un punto de vista pedagógico. La obra es un proceso de construcción de una narratividad que a la vez es el resultado final, de manera que lo que el espectador percibe es lo mismo que los cineastas concluyen sobre el propio proceso de la película. Esta idea nos sugirió gran parte de los procesos creativos basados en el vídeo-ensayo desarrollados en el aula con nuestro alumnado y son una parte sustancial de las aportaciones audiovisuales que ofrecemos en esta investigación.</p>
<p>VV.AA</p>	<p>Todos los videoartistas recogidos en esta investigación, en el dossier didáctico: <i>En clave de construcción audiovisual</i> (Apartado 3.5.1) han de ser considerados referentes imprescindibles para el desarrollo de acciones didácticas que tengan como objeto el trabajo audiovisual en el aula a través del videoarte. El hecho de incorporarlas extensamente en el apartado dedicado a las estructuras pedagógicas no es óbice para no incluirlos también en este estado de la cuestión. Somos conscientes que esta selección puede ser ampliada y que muchos autores y autoras han quedado fuera –es imposible hacer una recopilación exacta que incluya a todos ellos–, aunque no por ello debemos de dejar de mencionar este hecho. Así pues, todos estos estudios audiovisuales sobre las distintas formas de ensayo incluidas dentro del Videoarte, han de considerarse con una atención especial, dejando abierta la posibilidad de incluir otros videoartistas que por motivos de acotación, tiempo y espacio no han tenido cabida, aunque sin dudas pertenecen a estas nuevas maneras de pensar y construir lo audiovisual.</p>
<p>WOSTELL, Wolf</p>	<p>Wolf VOSTELL (Renania, Alemania, 1932 - Berlin, Alemania, 1998) fue uno de los más destacados integrantes de Fluxus y uno de los artistas multimedia más relevantes de la segunda mitad del siglo XX. Creador de un arte postulado en el contacto y el conflicto directo con la vida y la sociedad de su tiempo. Wolf Vostell experimentó con todos los materiales disponibles incluido el vídeo a través de su concepto de <i>Dé-collage</i>. Para Vostell el arte debe cumplir una estricta función social y educativa en la que el artista es el de iniciador, mediador e intermediario. Los conceptos o afirmaciones que definen y posicionan la obra de Wolf Vostell son: 1. El concepto de “Arte=Vida, Vida=Arte”, una teoría donde la vida queda unida al arte y en la que cualquier acto humano es susceptible de convertirse en obra artística; 2. La noción de <i>Dé-collage</i>, que plantea una amalgama dinámica de fragmentos de realidad entrecruzados invaden la obra y vida de Vostell –el construir y destruir, la escritura y el silencio, la vida y la muerte– pues la ambivalencia positivo-negativo está presente en todo acto humano. Este es el objetivo del procedimiento que busca instaurar los procesos mentales mediante una movilización de la percepción y de la fantasía a cargo de los diferentes modos de composición y representación; 3. y por último, el desarrollo de acciones y <i>happenings</i> a través de los cuales nuestro trabajo en el aula también se nutre de estas concepciones que Wostell desarrolló a lo largo de toda su obra-vida convirtiéndolo en uno de los referentes de nuestro estudio.</p>

Derecha:

Proyecto Packaged.

Presentación de la videocreación Dogma al alumnado de Primaria del CEIP, Hermanos Coronel Velázquez en la localidad de Piñar. Granada

Fotografía: Lupe Pérez Cuesta. 2010

CAPÍTULO 2. EL VIDEOARTE EN LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES.

«Puede que el vídeo y, sobretudo, la tecnología de vídeo más desarrollada, la televisión de alta definición, se haya vuelto mucho más manejable, más precisa, pongamos también que más incorruptible, aunque todavía tengo mis dudas al respecto. Sin embargo, esta manera de mostrarnos con más precisión lo que vemos, ¿no nos estará simplificando demasiado la capacidad de ver? ¿no es cierto que con esta nueva visión, no somos tan conscientes del propio acto de ver y que las imágenes que nos muestran ya no las percibimos como tales?».

Win Wenders (2005: 71)

La idea de un mundo reducido a imágenes mantiene dos significados distintos y casi contradictorios de un mismo hecho; por un lado asociamos esta idea a la acción y voluntad del sujeto de mostrar su mundo, personal e inmediato, que los nuevos medios amplían más allá de las fronteras propias de lo cotidiano. En segundo lugar una idea inversa, centrada no tanto en lo que nosotros hacemos con las imágenes sino en que hacen ellas con nosotros. Hasta que punto forman parte de nuestra realidad, ordenando las situaciones, estructurando nuestras relaciones, generando todo tipo estereotipos que marcarán nuestra conducta, produciendo un hábitat significativo y cotidiano que hace posible la inclusión y la aceptación social. Se trata, por tanto, del individuo reducido a imagen. Una imagen que supera la propia necesidad de crearla. Una imagen que identifica quiénes somos y que alude a nuestro universo colectivo dando forma a historias que generan historia. Una imagen que es imposible de separar de lo humano, como archivo, signo y lenguaje.²⁰

La tradición occidental ha definido el pensamiento racional y su metáfora por excelencia –la visión–, como base del juego interpretativo a través de la máxima: “conocer es igual a ver”, dedicando toda su historia a un pensar con los ojos para sustentar los conceptos que identifican y explican la realidad y que forman parte de las ideas. De hecho, las famosas *ideas* platónicas son aspectos de las cosas; estructuras y perspectivas de cómo se manifiesta el mundo, resumiendo el conocimiento a un “ver todo”, a “ver mas allá”, o “ver en profundidad” la realidad de las cosas que nos rodean.

²⁰ Entendemos el término *archivo* como una relación con la historia a través de sus imágenes, mas allá del significado a veces ambiguo de las palabras. Una imagen que relata, que plasma la realidad, que somete a juicio lo visto y que puede interpretarse. El término *signo* en alusión a lo iconográfico como construcción universal de códigos y normas generadas desde lo social y sostenidos desde las estructuras de la percepción para posibilitar respuestas a los estímulos proporcionados y por último, planteamos el término *lenguaje* como la necesidad de comunicación que regula las relaciones entre varios interlocutores en el deseo compartido de expresar enunciados alrededor de emociones, conceptos y sueños.

Esta visión humana es ampliada y sustituida a comienzos del siglo XX con la imposición de un nuevo modelo que sustituye al ojo humano por el ojo artificial; la “visión técnica, que permite dos tipos de visión o de vídeo. A través de las nuevas tecnologías el hombre se transforma en una suerte de híbrido en el que la visión ya no es un asunto exclusivo de la física o de la adaptación biológica de un organismo vivo, sino que es una nueva forma de ver artificial que hace necesaria una identidad terminal, o lo que es lo mismo: un “ser vídeo”. El ser tecnológico que fábrica sus propios instrumentos es ahora dominado por ellos, llegando al extremo de ser ellos mismos. Willian Burroughs escribe en *Expreso Nova* (1964): «Puesto que la droga es imagen, los efectos de la droga pueden producirse y concentrarse fácilmente en una banda de sonido e imagen (...) Este planeta ha sido invadido. Ustedes son perros y son registrados en las cintas. El planeta entero es un negativo revelado de identidad terminal y rendición total». (BURROUGHS, 1998: 7) La idea de Burroughs es que las imágenes codificadas como información infectan al ser humano generando nuestra imagen de él. Se trata de una suerte de génesis de la creación que, en este caso, hace que las réplicas parezcan distintas según las formas de su transmisión. El “efecto opiáceo” de cada imagen, dada su alta concentración e intensidad a través de los medios de comunicación, provoca la sedación de los individuos inducidos a una falsa sensación de *permanente realidad* que hace desaparecer cualquier pretensión de identidad.

Esta idea es descrita desde el entorno audiovisual con discursos fílmicos como, *Hasta el fin del mundo* (WENDERS, 1991) en el que se refleja este sueño engañoso sobre la realidad en la era de la imagen. Con un doble sentido narrativo Wim Wenders aborda el final espacial del mundo y la disolución del contexto existencial. El propio director adelanta que «Las imágenes han caído en una inflación que no se puede evitar, al contrario; se irán intensificando en mayor o menos medida». (WENDERS, 2005: 71)

Y es que con la macrovisión que la era digital nos proporciona «el público puede interpretar y comprender simultáneamente muchas más cosas que antes, y que los niños que hoy crecen con la tele y el cine actual comprenden un contexto visual mucho más rápido y se dejan explicar las cosas también mucho más rápido». (WENDERS, 2005: 73)

El relato transcurre en un futuro próximo –aunque la fecha que refleja Wenders en el film ya ha sido superada. Los personajes se buscan y al mismo tiempo quieren perderse. Pero allí donde estén no pueden escapar de sus perseguidores, en un mundo colapsado por los aparatos electrónicos que lo ven todo y que hacen imposible la huida. Ante esta situación es imposible ver lo que es real y en la huida, los personajes registran lugares y personas alrededor del mundo gracias a una cámara que registra la sensación neuronal provocada en el cerebro ante el estímulo de la visión. Este artilugio de ciencia ficción no es más que una cámara que graba lo que el cerebro ve y esas grabaciones son el fin último del viaje/huida del protagonista, cuyo objetivo es mostrar las imágenes de su particular recorrido a su madre ciega. Las imágenes registradas reviven la visión de un mundo onírico que continuamente se confunde con los pensamientos y el conflicto recae en la exploración de las emociones.

Inevitablemente, la película de Wenders es desconcertante, pero encierra una reflexión que nos parece importante: el registro incesante de imágenes que sistemáticamente se acumulan y se comparten de forma cotidiana en la actualidad. La cámara y sus resultados digitales son tan familiares, que forman

parte de nuestro día a día, y son tan imprescindibles como una tostadora o una nevera. En definitiva, satisfacen una voraz necesidad de consumir las imágenes-memoria de nuestra vida.

El número de imágenes –fijas o en movimiento– que se registran en el mundo al cabo de un día es infinito e incalculable y ha producido nuevas formas de comunicación sustituyendo lo que en otro tiempo fue el texto o la palabra. La conocida frase: Una imagen vale más que mil palabras, unida al trasunto digital de la imagen son las causantes de su omnipresencia y autonomía. En definitiva un asunto posible gracias a la máxima: “Yo-soy-imagen”.

Esta realidad constatable con sólo realizar un gesto, nos sitúa ante una serie de pérdidas y vacíos, en cuanto a que las imágenes derivadas de esta revolución tecnológica ya no tienen la intensidad y la implicación emocional de las tecnologías pre-digitales. Las iconografías colectivas que podemos revisar en cualquier canal de vídeo o banco de imágenes vinculado a las redes sociales, demuestra que no nos detenemos a “ver”, sí acaso miran el conjunto, oteando el horizonte digital en un deseo por abarcar *el todo* de su significado circunstancia perfectamente explicada en la película de Wenders. Como resultado; el universo de imágenes nos devuelve a la caverna, a nuestro propio cerebro del que seguimos siendo los prisioneros.

Otro ejemplo del poder omnipresente de la imagen en la sociedad actual es el film, *Benny's video* (HANEKE, 1992), en la que se trata la idea, no menos controvertida, de “los consumidores consumidos” por los productores de imágenes. Aquí no se trata de un mundo de sombras o simulacros, no son imágenes registradas en nuestro cerebro; provienen de una retina digital –el vídeo–. El protagonista, no se contenta con ver la televisión, sino que ha convertido toda su realidad en vídeo. El vídeo produce la realidad de Benny, el personaje principal, que transforma su cuarto en una especie de caverna. Cierra las ventanas con cortinajes negros impidiendo ver el mundo de fuera. la única imagen del exterior es la proporcionada por el objetivo de su cámara de vídeo. De esta manera, la narración nos sitúa ante la idea de: sí lo que se percibe es real, lo real es algo que puede confundirse con la ficción; por lo tanto, sí lo real es vídeo, este debería de realizarse en la realidad. Esta encrucijada iconoclastica lo lleva a asesinar a su compañera de instituto y a denunciar a los padres que encubren su asesinato. El film guarda –sin duda– un análisis más complejo que el recurrente sociológico de la violencia entre jóvenes y es justamente la educación en el *ethos* de lo virtual²¹ lo que desencadena el dominio de lo humano en su dominio de la tecnología.

Sherry Turkle argumenta en *La vida en la pantalla que* «las tecnologías de nuestras vidas cotidiana cambian la manera en que vemos el mundo. La pintura y la fotografía se apropiaron de la naturaleza. Cuando miramos a los girasoles o a los lirios, los vemos a través de los ojos de Van Gogh o Monet. Cuando nos casamos, la ceremonia y la celebración que le sigue producen fotografías y grabaciones de vídeo que desplazan el acontecimiento y se convierten en nuestros recuerdos de él». (TURKLE, 1997: 61) Ciertamente, estas son las pautas que marcan nuestro *yo-tecnológico* y multiplican los efectos de los propios medios de comunicación proyectando en el inconsciente colectivo “las miradas del ojo que todo lo ve”.

²¹ Tradúzcase por “la manera de ser” de lo virtual.

En el terreno del videoarte no son pocos los ejemplos que establecen una relación directa con la idea que acabamos de tratar. El concepto “Yo-soy-imagen” reaparece constantemente en las creaciones del género. Peter Campus en *Interface* (CAMPUS, 1972), analiza el desfase entre el movimiento y la imagen-vídeo a través de un espejo semi-traslúcido sobre el cual es proyectada la imagen capturada por la cámara y colocada detrás del espectador. Éste se ve a sí mismo invertido y es inducido a hacer coincidir ambas imágenes, en un juego especular de una videografía imposible que plantea la dicotomía entre la “visión retiniana” y la “visión técnica”. Otros como Vito Acconci o Bruce Nauman, buscan deliberadamente identificar su imagen en el desarrollo de la acción; incluyéndose como iconografía más allá de su propia imagen y de su propio “ser-ahí”. En estos trabajos de experimentación audiovisual el artista es imagen y trasciende de la propia acción momentánea e irrepetible del la performance. Esta particularidad se repite con todas aquellas obras proveniente de la videoperformance, en la que la relación de intimidad entre artista y la cámara permite una visión en primera persona más allá de la voluntad auto-representacional, o lo que es lo mismo: un régimen de visibilidad basado en el presente que permite el trasunto electrónico en imagen-vídeo.

2.1. El videoarte: Planteamientos iniciales y controversias.

«El vídeo no es una forma que tenga la realidad de estar ahí, es mil maneras que tienen las imágenes de estar en otra parte».

Jean Paul Fargier (2000)

Existe un consenso general en entender como *Videoarte* toda obra en la que total o parcialmente se utiliza la tecnología del vídeo, bien sea en formato electromagnético o digital y cuya creación audiovisual presente una intencionalidad claramente artística. Entendiendo por intención artística, toda aquella que añada un contenido experimental, formal, poético, filosófico, etc..., extra a la creación audiovisual en sí, mediante la utilización de recursos técnicos, narrativos, estéticos y conceptuales, no meramente comunicativos o informativos. Del mismo modo, se puede hablar de Videocreación o creación audiovisual, subrayando el sentido creativo de la actividad que se dirige principalmente a los sentidos de la vista y del oído, destacando siempre el interés artístico que sustentan sus autores.

La generalización en los últimos años del término Videoarte aparece unido también al intenso debate en torno a su autoría que desplaza la consideración tradicional del artista como autor único e incluye nuevas formas y estructuras como: el arte colectivo, participativo, colaborativo y educativo. Estos son también escenarios activos de generación de propuestas y proyectos de enorme calado e importancia en el mundo de la cultura, incluidos en el ámbito de las Artes. Así pues, al igual que las acciones artísticas no son exclusivas del entorno tradicional de las Bellas Artes, sus artífices tampoco han de ser limitados a la figura convencional del "artista" –aunque por consenso nos dirijamos con este término para identificar a sus creadores–. Uno de los primeros debates planteados en los años 80 se centra en torno a las impugnaciones relativas del término Videoarte. ¿Cuál es el origen de la palabra vídeo? ¿Qué connotaciones trae consigo que puedan esclarecer parte de su naturaleza?

Para responder a esta pregunta básica, es interesante detenernos en la raíz etimológica del término, ya que la palabra "vídeo" corresponde a la primera persona del presente de indicativo del verbo latino, "video", es decir "yo veo". Nos encontramos por lo tanto ante la idea de dicho medio como vehículo de una visión en primera persona, al contrario que el concepto de "televisión" cuyo significado es "visión a distancia" denominación que lo sitúa más próximo a comprenderse como medio de masas.

Mattalia plantea su comprensión como una tecnología capaz no sólo de grabar imágenes, sino también de tratarlas y difundirlas, al margen de la vía televisiva, como un medio similar al cine. El término plantea el problema de sus múltiples acepciones que designan, al mismo tiempo, desde una técnica –vídeo– a un producto acabado –un vídeo–, además de poder ser utilizado para caracterizar una forma artística, es decir: "el video" como Videoarte. La autora plantea que la consideración de esta amplitud de funciones proviene del conjunto de prácticas domésticas, artísticas, documentales, publicitarias, de vigilancia, etc, que el medio puede vehicular. Como ella misma apunta: «estas

múltiples acepciones ponen sobre la mesa la pregunta de sí el vídeo es un medio, un soporte, una estética, una práctica artística, etc». (RODRÍGUEZ MATTALIA, 2008: 139)

El término Videoarte [*Videoart*] fuese acuñado en la línea de otros términos surgidos en la misma época como *body-art*, *land-art*, *conceptual-art*, etc. con el fin de nombrar las actividades videográficas que en el campo del arte comenzaron a tomar fuerza en los años 70. Inicialmente la expresión, *vídeo-tapes*, identificó este tipo de creaciones –en alusión a los dispositivos de cintas magnéticas donde quedaban registradas las grabaciones–, ampliándose al poco tiempo por otros términos como los de vídeo-esculturas, vídeo-performances o autorretratos videográficos, que intentaban concretar a través de estas combinaciones, definir el conjunto de acciones o intervenciones artísticas realizadas en soporte videográfico. Finalmente, el término anglosajón *Videoart* resultó ser la convención más extendida con adaptaciones en diferentes idiomas como *Videoarte* en español o *Art video en francés*.

No es hasta la década de los 80, con la incorporación de un buen número de realizadores y teóricos que venían de otros ámbitos profesionales distintos al de las Bellas Artes, que se adopta el término *Videocreación* o *Vídeo de creación* para referirse a este tipo de producciones audiovisuales artísticas, abandonando el original de *Videoart* por lo controvertido del término, que no respondía adecuadamente –según la nueva generación de autores– al verdadero sentido de estas construcciones artísticas audiovisuales, abriendo con ello, un largo debate terminológico aun no concluido. (RODRÍGUEZ MATTALIA, 2008: 140)

Podemos constatar, por ejemplo, como en países donde el videoarte despuntó más tarde –España y la mayor parte de países de Latinoamérica– el término de videocreación tuvo una mayor acogida y mantuvo su influencia hasta la actualidad, probablemente por la coincidencia cronológica de la irrupción del género en estos países y del debate creado –en los países donde si estaba consolidado como práctica artística– generando una particularidad dentro del arte realizado en vídeo de estas áreas periféricas.

Algunos artistas e investigadores del Videoarte en España, como Juan Crego, incidirán nuevamente a mediados de la década de los 90 sobre la problemática de la adjetivación del término, planteando que dicha indeterminación no sería más que un rasgo de la marginalidad del vídeo como forma artística ante la cambiante y omnipresente televisión que reduce a testimonial cualquier otro empleo creativo del medio videográfico. Mientras que la Pintura no se reduce a la redundancia terminológica “Pintura-arte” y la Escultura mantiene su consideración, sin necesidad de aclaraciones contextuales, el predominio de lo televisivo como medio de la imagen electrónica considerada “no artística” obligará a su adjetivación porque los escenarios que ocupan presentan una simbiosis entre lo tecnológico, lo identitario y lo natural. (RODRÍGUEZ MATTALIA, 2008: 140-141)

Numerosos estudios que han revisado la evolución de este género artístico han concluido en retomar el inicial de *Videoarte* o *Videoart* como el término más apropiado para hacer alusión a esta forma de arte. En el texto dossier: *Primera generación. Arte e imagen en movimiento del Museo Reina Sofía se aclara*: «...en los años ochenta, en el contexto europeo particularmente, brotaron otros sintagmas

sustitutivos como vídeo de creación o de autor, esquivando la ampulosidad de una desinencia artística de la que han prescindido por lo general otros medios, otras prácticas (implícitamente artísticas o no). A su vez, algunos artistas que han utilizado con regularidad el vídeo han manifestado sus distancias respecto a unos términos con los que prefieren no verse encorsetados. Incluso, en su lugar, asoma a veces una concepción sucedánea del medio, una práctica se diría que vergonzante que aspira a trepar a las plantas nobles de los museos, sorteando los recodos menos reverenciados y cotizados de las mediatecas». (BONET, 2006:142)

Pero, ¿por qué se impugnó dicho término proponiendo expresiones alternativas que aun mantienen su vigencia y coexisten con el término videoarte? Dicha cuestión, puede responderse apuntando a dos causas entrelazadas. Por un lado, las polémicas abiertas en el seno de los creadores, comisarios, críticos e instituciones artísticas, ante la institucionalización de parte de las prácticas videográficas, incluyéndolas al campo del arte, lo que las arrinconaba al territorio restringido de museos y galerías. Por otro, la reivindicaciones de heterogeneidad e hibridez dentro del territorio vídeo, al que debían de sumarse otras prácticas estéticas, tradicionalmente consideradas “no artísticas”, como el clip publicitario o el *videoclip*, pero que formaban parte y adquirirían un mayor peso en la creación videográfica universal.

Josu Rekalde en *Euskonews & Media 89.zbk* justificará la génesis de la transformación terminológica en España casi desde los primeros momentos de su aparición: «...en 1972 en Pamplona se celebran los Encuentros de Arte Contemporáneo, en los que además del propio Muntadas, varios autores entre los que se encuentra Juan Downey, participan con proyectos videográficos y con Vídeo Instalaciones. Pero no es esto lo que más caracterizó a estos encuentros, ya que siendo uno de los organizadores el músico Luis de Pablo, ese vídeo-arte español aún incipiente coincide con uno de sus padres ideológicos, John Cage. Sin embargo en la España de los setenta, paradójicamente, las actitudes musicales contemporáneas y el movimiento videoartístico tomaron caminos diferentes. Así mientras las primeras se organizan en torno a conciertos y performances de grupos como *Zaj*, en conexión directa con el también mítico grupo *Fluxus*; las segundas se organizaran en torno a muestras específicas de Vídeo o en exposiciones de artes plásticas. Más tarde, en los ochenta algunos autores intentaran retomar esas dos vías pero ya comienza la institucionalización del vídeo, son nuevas las perspectivas, e incluso el término videoarte se cambia y se amplía por el de Vídeo de Creación». (REKALDE, 2000)

El caso es que hoy en día aun son numerosos los ejemplos de textos sobre prácticas artísticas videográficas donde algunos autores consideran más adecuado utilizar otras expresiones como *arte electrónico*, *producciones videográficas en el campo del arte contemporáneo* o *producciones artísticas electrónicas*. Sobre las sustitución del término más extendido *videoarte* por el más general de *vídeo*, Guy Millard (1986, Ob. cit., RODRÍGUEZ MATTALIA, 2008: 143) advierte que al utilizarlo nos encontraríamos nuevamente ante una indeterminación pues el término *vídeo* tendería a ser interpretado como la técnica de registro audiovisual o incluso como el instrumento que lo permite y no como la forma artística que representa. Nosotros creemos, sumándonos a la opinión de Rodríguez Mattalia, que ciertamente, el término de Videoarte, puede no ser todo lo exacto que se quisiera, incluso mostrarse escurridizo y plantear inconvenientes a la hora de utilizarlo para catalogar una obra o producción videográfica, pero de todas las anteriores es la que más se ajusta a la realidad

de la creación videográfica artística actual. El resto de términos –*videocreación, vídeo de creación, vídeo...*–, incorporan elementos importantes que debemos de tener en cuenta, incluso como observamos pueden cohabitar en una suerte de convención terminológica internacional, esto es, se utilizan los distintos términos como posibles pero teniendo en cuenta que todos se refieren a la misma realidad.

La solución aportada por Rodríguez Mattalia subraya una graduación de lo general a lo particular. El *vídeo* como medio de todas las prácticas incluye al *vídeo de creación* de productos videográficos como el *video-clip* -publicitario o musical– y el *videoarte* cuyo circuito de difusión son las instituciones artísticas públicas y privadas. (RODRÍGUEZ MATTALIA, 2008: 143)

Esta propuesta, aunque aporte una solución al controvertido debate, no deja, en nuestra opinión, de plantear nuevas disyuntivas a la hora de considerar algunas obras que desde el Videoarte plantean procesos como el de la vídeo-vigilancia, o recuperan materiales como el vídeo doméstico asumiendo el poder de la imagen mediática como materia de trabajo, o simplemente estructurándose desde la videodifusión colectiva, despreciando cualquier tipo de estética o asumiendo el valor de la propia imagen espontánea, familiar y cotidiana como una disposición artística dentro de un todo colectivo, público, político, frecuentemente contestatario.

Otra cuestión, no menos controvertida y que también ha avivado el debate sobre la terminología empleada, ha sido el replanteamiento técnico que el territorio-vídeo ha sufrido con la expansión definitiva hacia lo digital. ¿Porqué llamarlo videoarte si la tecnología digital ha sustituido el aparato electrónico con el que se reproducía y se realizaba? Wyver, autor de *La imagen en movimiento. Aproximación a una historia de los medios audiovisuales* (1991), argumenta que el término audiovisual incorpora una visión más amplia de la *cultura de la imagen*²² impuesta tras la homogenización de los medios digitales sobre el mundo de la imágenes videográficas. Por audiovisual podemos entender muchas cosas, entre otras; cualquier documento alojado en los servidores de internet como *Youtube, Vimeo, Internet Archive, Veoh, Dailymotion*, etc. Aunque, no por ello consideramos que la práctica artística designada como videoarte haya desaparecido en esta transmutación digital. Otra cosa, bien distinta, es plantear una categorización del audiovisual contemporáneo en la que el videoarte, dadas sus nuevas características digitales, haya desarrollado nuevas formas que requieran términos actualizados en su definición, como por ejemplo: el *vídeo-ataque, el vídeo-ambiente* o la *vídeo-acción*.

Como conclusión, debemos de destacar en este capítulo, que el carácter inestable del territorio videográfico ha trazado un campo de estudio que participa igualmente de esta inestabilidad y mixtura. En este sentido, la imagen-vídeo está en continua metamorfosis y evolución, haciendo compleja la construcción de un estudio estable sobre sus límites, concreciones y contenidos propios. Nuestra investigación viene a adherir un nuevo punto de vista y una decidida apuesta por incorporar nuevas posibilidades al hecho videográfico dentro del territorio del videoarte y la educación. Nos encontramos

²² Los nuevos conceptos asociados a la imagen digital han favorecido la aparición de nuevas terminologías como *iconosfera, cultura de la imagen* o *audiovisual*.

ante una serie de teorías abiertas, incompletas, encadenadas, que se responden y niegan unas a otras, aunque no es óbice para dejar de insistir en señalar nuevos caminos y territorios dentro de este territorio inestable caracterizado por la multiplicidad de manifestaciones, la variabilidad e inestabilidad de sus formatos y por último, la hibridez del lenguaje, permeable a otros medios y formas artísticas. De hecho, la necesidad de integrar el Videoarte a los ámbitos escolares y trazar a través de él una Educación Artística y Audiovisual que reporte una enseñanza más amplia y adaptada a las nuevas formas de la cultura visual contemporánea, pueda ser vista por algunos como una pretensión llena de imprecisiones en relación a los problemas de indeterminación del propio Videoarte. Consideramos que quizás sea la falta de una perspectiva más amplia, o la necesidad de preparación de los profesionales de la educación en este ámbito, el mayor escollo en nuestro empeño, pero no por ello lo convierten en un deseo imposible o utópico de alcanzar.

Las continuas fluctuaciones a las que se ha visto sometido el videoarte, suponen una apertura general y una flexibilidad del mismo que otras prácticas artísticas no poseen, permaneciendo más herméticas y lejanas tanto para el profesorado como para su alumnado. Desde nuestro punto de vista, es precisamente esta circunstancia la que hace más probable su inclusión y la que genera mayor interés en ciertos colectivos educativos preocupados por la creación artística contemporánea. No nos encontramos ante un tipo de expresión alejada de la realidad actual: el vídeo y la utilización de sus instrumentos es tan común que las narrativas que genera son universales.

Consideramos que parte de la distancia, en lo que se refiere al acercamiento y comprensión desde los contextos educativos al audiovisual contemporáneo, ya ha sido recorrida. El entorno cotidiano en el que nos movemos, nos informamos y nos comunicamos es audiovisual y los procesos de creación de imágenes ya no son exclusivos del mundo profesional. El acceso a las nuevas tecnologías es hoy un hecho y el universo de productos audiovisuales con los que interaccionamos inundan nuestro entorno. Por lo tanto, los procesos de comprensión relacionados con su creación y reconocimiento, y la interpretación de sus imágenes y códigos, pueden plantearse como un principio “latente” que permite pensar en un planteamiento de estas formas del audiovisual contemporáneo en los contextos educativos. Además estas creaciones audiovisuales mantienen las mismas posibilidades expresivas y la capacidad de desarrollar idénticos procesos conceptuales que cualquier otra forma de arte. Esto no quiere decir que desde aquí planteemos una Educación Artística que valore más unas formas y medios en detrimento de otros, tan sólo exponemos la potencialidad de estos lenguajes para aproximarnos al arte de nuestros días, y cómo no; para releer y reconstruir los del pasado.

El videoarte, dado su carácter híbrido, permeable y su relativa juventud, es un ámbito de las Artes que no ha sacralizado, en exceso, ni la figura de su creador, el videoartista, ni la de la propia creación videográfica. Al contrario y siguiendo los postulados de Beuys (1972) podríamos proclamar que “todo individuo es un videoartista en potencia”²³, máxima que nosotros hemos tratado de seguir dentro del aula y desde la que enfrentamos esta investigación.

²³ En relación a: *Cada hombre, un artista: Conversaciones en Documenta 5* (1972). Clara Bondennman-Ritter y Joseph Beuys

Desde nuestra praxis, observamos como docentes y alumnado son más receptivos a entender lo que significa el arte de nuestros días y analizar el arte en su conjunto, desde una enseñanza artística basada en el videoarte. Y esto se debe, en parte, porque somos capaces de plantearnos un recorrido creativo a través de sus imágenes. Porque sus propias iconografías son altamente motivadoras y porque nos acercan a un ideario común, reconocido, que enlaza la amplitud cultural mass-mediática con las formas ocultas del propio arte universal. Estas imágenes son más cercanas que otras a nuestra experiencia vital, porque el individuo comprende de dónde surgen, cómo se relacionan y qué puede significar en su conjunto, abordando la controvertida intencionalidad con la que fueron creadas. El videoarte en la educación nos permite pensar con imágenes casi de una forma intuitiva y educar la mirada para enriquecerla. Sin duda, estas afirmaciones, suponen un nuevo elemento que desdibujará en el futuro lo que significa el *vídeo* en el arte, quién lo elabora y que cuestiones aborda y definir los nuevos lugares y espacios en los que se difunde.

Queda de esta manera justificado nuestro decidido empeño por demostrar que el videoarte puede asumirse como proceso constructivo y evaluativo dentro de los procesos de indagación y aprendizaje. Como señalaba Jean Luc Godard: «Siempre he pensado que el cine es un instrumento del pensamiento». (GODARD, 1995) El medio audiovisual es una potente herramienta de investigación, más aun, puede convertirse en un proyecto de investigación e indagación en el terreno de las Ciencias Humanas, y porque no, también en la propia exploración científica. El videoarte, es una forma potencial del medio videográfico para reconceptualizar y exhibir los distintos planteamientos del pensamiento artístico audiovisual. Podemos citar algunos creadores²⁴ –cuyos discursos audiovisuales desarrollan líneas de indagación interesadas en cuestiones sociales, políticas, marginales, etc...–, por ejemplo: Anri Sala, Michael Rovner, Candice Breitz, Klaus Vom Bruch, Sebastian Díaz Morales, Harum Farocki, Emily Jacir, Aernout Mik y Antoni Muntadas, entre otros. Estos autores plantean formas de ver y entender la realidad desde lo audiovisual, más allá del género documental o del film etnográfico, convirtiendo sus observaciones e interacciones en una forma de arte audiovisual. Debemos de incluir, además, el uso del videoarte como exploración técnica y física en las producciones de Michael Snow, Jennifer Steinkamp, Eugenia Balcells, Sergio Prego, Jannet Cardiff & Georges Bures, Marcel-li Antúnez, etc, que abordan, entre otras cuestiones: las imágenes de síntesis, la cibernética o la robótica, y a los que sumaremos aquellos proyectos desarrollados por grupos, colectivos, docentes, etc., preocupados por una educación audiovisual y por la inclusión-difusión del videoarte en estos ámbitos como forma de entender e interactuar con el mundo; de acceder al conocimiento y de generarlo; de conocernos y relacionarnos con los demás; y definitivamente, de construir una identidad personal y cultural.

2.1.1. Génesis, historia y repercusión.

Como adelantábamos en el apartado anterior: debido al corto pasado de la práctica y teoría videográfica y a las disyuntivas teóricas –que aun se mantienen– sobre los límites de lo que puede considerarse o no como videoarte, apoyadas por las polémicas etimológicas y las diferentes concepciones derivada de ésta, resulta compleja cualquier intención de definir de forma precisa los

²⁴ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

límites del medio. Si a esto le sumamos sus características propias que lo definen como un género inestable, variable, mutante e híbrido, además de reconocer la enorme variedad de sus manifestaciones realizadas hasta la fecha y la multiplicidad de medios y soportes desde donde se ha desarrollado, nos encontraremos en una situación que hace difícil hablar de una única historia del videoarte. Además, al menos en los momentos iniciales del género, la rápida transformación de los medios técnicos de grabación y reproducción, como la modernización constante de sus soportes influyeron en la desaparición de muchas de las primeras obras que valoraban más la inmediatez y la fugacidad de la acción en el medio, que su propia conservación.

Indudablemente el vídeo está en proceso de evolución por su carácter multi-formato y por ser un producto híbrido e intertextual que mezcla y adopta todos los lenguajes visuales y sonoros, pero además, por hacer compleja la descripción del contexto en el que se desarrollan sus propias prácticas creativas. La idea de *vídeo* como alternativa radical a la cinematografía incide aun más en generar este escenario de extrema complejidad que se resiste a cualquier tratamiento que aborde su historia y repercusión. Aun así, consideramos necesario, desde nuestra posición realizar un breve recorrido por algunos de los hitos que han marcado de forma decisiva al medio y sus producciones, para entender y valorar su propio desarrollo y considerar futuras intervenciones en los contextos educativos en los que vamos a trabajar.

El primer magnetoscopio²⁵ que registraba la señal de vídeo es anterior a 1956, pero no será hasta 1965 –otros autores datan este fenómeno en 1967– cuando el conocido *Portapak* de *Sony* irrumpe en el mercado. Con su aparición, el ciudadano de a pie pudo acceder a la creación audiovisual, sólo permitida hasta el momento a través del extendido *Super8* –el más pequeño de los formatos de cine, mucho más costoso y lento en la producción, que requería un proceso de revelado de la película y un proyector de cine apropiado para su posterior reproducción–. La introducción del *Portapak* en los hogares provocó inmediatamente un deseo de grabar todos los eventos familiares gracias a la retransmisión analógica realizada en el televisor doméstico, ayudando a difundir sus ventajas y aumentar la demanda de su mercado. Estos acontecimientos en cadena, obligaron a la creciente industria del sector audiovisual a evolucionar rápidamente, mejorando las características de los primeros magnetoscopios que, además, incrementaron la duración de las cintas, mejoraron la facilidad de su uso y ofreciendo evoluciones significativas en cuanto a su portabilidad. Este hecho no fue pasado por alto por los artistas que vieron en este novedoso instrumento una posibilidad de experimentar con el medio audiovisual. Los artistas veían en este medio cualidades que no poseían los formatos tradicionales. Tal vez la economía y el automatismo de ver en el momento lo filmado, hacía mucho más viable cualquier proyecto realizado en este nuevo medio. Además, la experimentación con la edición de la señal capturada, posibilitaba también que los creadores pudieran explorar con un amplio abanico de efectos, incluso generarlos, ofreciendo cierta “plasticidad” a la creación audiovisual experimental. Se introduce así el vídeo en el panorama de la creación plástica y audiovisual contemporánea.

²⁵ En 1958 aparece en Estados Unidos el primer magnetoscopio de vídeo profesional de la marca Ampex.

Wolf Vostell y Nam June Paik plantearon un nuevo camino para la imagen audiovisual en el arte²⁶. Primero el alemán Vostell a través de sus alteraciones televisivas que evidenciaban la tensa relación entre el arte y la televisión (Colonia, 1959) y años después con su conocida obra *De-collage*²⁷ (1963). En 1965 el músico electrónico coreano Nam June Paik²⁸ comprará su primera *Portapack*, grabando el 4 de noviembre en las calles de Nueva York la comitiva de la visita Papal²⁹ que supuso la primera grabación con una finalidad claramente estética que captaba una realidad subjetiva exhibida horas después en el conocido *Café à Go-Go*, de Bleecker Street, en el Greenwich Village de Nueva York. No obstante, estos considerados “pioneros” del videoarte no son los únicos que se interesaron por la imagen-vídeo aunque si son los primeros en destacarse en el panorama internacional³⁰. El inusitado interés por otorgar una paternidad al Videoarte, responde más a una voluntad de autolegitimación –paralela a su proceso de institucionalización en el mercado del arte–, que a una necesidad genésica para entenderlo. Como apunta Josu Rekalde: «Releyendo la historia del vídeo-arte, tanto más en la internacional pero también en la española, he tenido la sensación de que existe una gran necesidad de buscar la paternidad del movimiento. Necesidad que a veces raya la obsesión en algunos autores por demostrar cuál de los tres o cuatro primeros fue realmente el primero en gestar el vídeo-arte». (REKALDE, 2000)

A finales de los 80, Marita Sturken señala el deseo de crear una historia del vídeo en paralelo a su evolución, determinando el primero de todos los desarrollos y sus héroes como si se tratara de la creación de una nueva mitología. En esta dirección los autores Marcelo Expósito y Gabriel Villota, manifiestan la necesidad de cuestionar las orientaciones seminales del nacimiento del videoarte por parte de Paik y Vostell. Pese a ser un dato objetivo y cierto, podríamos igualmente interpretarlo como anecdótico. Igual ocurre con la herencia en torno a Fluxus, cuando se habla del origen del videoarte la referencia fundamental es la herencia de este grupo, despreciando la actividad de otros artistas y grupos coetáneos que usaron sistemáticamente diversos medios de realización reproducción mecánica de imágenes –no necesariamente de vídeo–, compartiendo idénticas posiciones teóricas e interdisciplinarias dirigidas prioritariamente a la deconstrucción de los sistemas de representación, fundamentalmente de aquellas imágenes procedentes de los medios de comunicación de masas y de la llamada sociedad del espectáculo. (EXPÓSITO Y VILLOTA, 2007: 179)³¹

²⁶ Surgen en torno al grupo multidisciplinar Fluxus. Estos creadores con sus obras, tomando como herencia o nutriéndose de *ismos* como *Dada* o bebiendo del surrealismo y otras corrientes artísticas, tomarán el pulso al mundo artístico, a la televisión, al sistema y a los medios de comunicación de masas que ya empezaban a prosperar.

²⁷ Presente en la colección del Museo Reina Sofía.

²⁸ Este dato no deja de ser polémico en tanto que algunos autores fechan su aparición en el mercado en 1967.

²⁹ Visita del Papa Pablo VI a Nueva York en 1965.

³⁰ Desde el año 1955, algunos artistas plásticos se interesan por el vídeo y lo utilizan en su forma de aparato televisor (alterado-tratado) y como objeto plástico o ensamblaje. A principio de los 50 Ernie Kovacs realiza los primeros trabajos videográficos de alteración de imágenes televisivas, continuando el interés artístico por el medio en los trabajos de Karl Otto Götz, Nicolas Schöffer, Jean-Christophe Averty, Lucio Fontana o Les Levine –uno de los primeros en usar el *Portapack* junto con Paik en 1965–.

³¹ Publicado en *DESACUERDOS 4*. Proyecto de Investigación coproducido por Arteleku, La Diputación Foral de Guipuzkoa, el Centro José Guerrero, la Diputación de Granada, el Museu d'Art Contemporani de Barcelona y la Universidad Internacional de Andalucía.

Para Rodríguez Mattalia dos podrían ser las razones asociadas a este hecho. En primer lugar habría una razón tecnológica planteada por la desaparición de numerosas obras cuyos formatos resultaban rápidamente incompatibles ante la modificación y sustitución de los soportes magnetoscópicos. En segundo lugar, la rápida inclusión en los entornos museísticos del vídeo provocaría una necesidad de legitimación por parte de los artistas y una compartimentación por parte de las instituciones, que obligaría a una historia oficial dotando de cierta autonomía al campo videográfico. Por esta razón, la rápida definición y difusión de una historia oficial del videoarte, prácticamente institucional, provocó la extremada individualización en la búsqueda de ciertos “héroes”, que supuestamente estaban en el origen del medio y que desde ese momento son referidos como los “pioneros” del videoarte. (RODRÍGUEZ MATTALIA, 2008: 21-22)

Dejando de lado los mitos alrededor de las primeras obras seminales, lo que si resulta una realidad es que los primeros videoartistas sentían desconfianza, no por el medio en sí sino por los media, acercándose a la nueva tecnología para atacar a la institución televisiva. Vostell enterró un monitor en 1963; Beuys puso otro de cara a la pared en 1968. Más curioso es el caso del denominado “profeta” Nam June Paik, que antes de realizar su mítica videografía también construyó su conocida instalación con trece monitores alterados (1962).

El periodo comprendido entre 1963 a 1969, se caracterizó por ser una etapa productiva tecnológicamente –tanto en Estados Unidos como en Europa– en el que se consolidan las técnicas para la obtención y manipulación de la imagen electrónica y en el que surgen nuevos conceptos y actitudes que irrumpen dentro del arte proyectándolo hacia nuevos territorios, como el creciente interés por las nuevas formas de creación audiovisuales.

Pese a surgir en los 60, el Videoarte sólo empieza a ser reconocido museológicamente una década más tarde en los países originarios –Alemania³², Francia y Estados Unidos, Japón y Canadá– que contaban con mayor infraestructura tecnológica, mayor desarrollo industrial y una mejor disposición cultural. Esta absorción institucional, producirá la mitigación del carácter contracultural y reivindicativo de sus inicios. Aun así, la inclusión de estas nuevas prácticas en eventos de enorme calado en el panorama artístico como la *Documenta VI* o en espacios museísticos de renombre como el MOMA, durante los primeros años de su andadura, no consiguieron provocar una aceptación mayor en el público habitual del arte contemporáneo.

Mientras tanto, en los entornos próximos al cine experimental se habían desarrollado algunos precedentes de artistas plásticos que rodaban películas como complemento a alguna exposición suya. Algunos ejemplo como Joseph Cornell con *Rose Hóbarth* (1939) o Bruce Conner en *A Movie* (1959), o los cineastas *underground* americanos que disponían en Nueva York de su propia sala diseñada por Peter Kubelka –con “orejeras” en las butacas para evitar toda distracción a la hora de ver los films–. Pero el verdadero cambio en la percepción de la experiencia cinematográfica vendrá a través de las imágenes y experimentaciones de otro artista plástico, Andy Warhol, convertido en cineasta. Sus ocho horas de *Empire* (1964), en la que sólo se contempla un plano único del

³² El término de Videoarte, se acuñó en 1963 en la galería alemana de Wuppertal por primera vez. Aunque en 1959 Karl Otto Gotz realizó sus primeras pinturas kinéticas alterando la señal de los televisores.

rascacielos neoyorquino, o *The 24 Hour Movie* (1967), un *film omnibus* compuesto de segmentos de treinta minutos, vueltos a separar tras una primera y única proyección, cancelaban o al menos ponían en cuestión de forma radical la noción de asistir a su proyección de forma continuada. No era *cine para ver* sino *cine para hacer* mientras la película se proyectaba en el espacio –un antecedente de las vídeo-proyecciones que los *Vídeo-Jokeys* realizan en grandes eventos y fiestas actuales, con la diferencia de que estos últimos desarrollan un tipo de vídeo realizado en directo–.

Los artistas de este periodo están motivados por las actitudes *anti-sistema* y son fuertemente influenciados por los textos de Marshall McLuhan (1967) o Gene Youngblood (1970), que acuñará el concepto de *Expanded Cinema*³³. A través de su lectura un buen número de artistas plásticos se acercase a la nueva creación videográfica. Más pronto o más tarde, los cineastas también acabaron cumpliendo la profecía democratizadora que rompía la unidireccionalidad de la emisión planteada por Youngblood. Entre otros, el canadiense Michael Snow, un artista llegado al cine desde terreno de la música y la plástica que rehizo en un mismo año su película *Region Centrale* (1971) para convertirla en una videoinstalación retitulada que mostraba más preocupación por los procesos que por los resultados³⁴.

Por otra parte, el contexto mundial caracterizado por un *inconformismo* tras los hechos de Mayo del 68, el establecimiento de jerarquías en la comunicación de masas, los movimientos activistas, etc. introducirán un compromiso social, político y crítico que motivará la generación de posturas en torno al vídeo como el *videoactivismo*. Aparecen en la escena artística, política y social proyectos colaborativos como los de *la guerrilla electrónica* o *guerrilla Tv*, el *vídeo comunitario*, etc., todos ellos exponentes de la *contra-información* caracterizada por perseguir una función social de la TV radicalmente opuesta a la asignada por los medios de masas y que volcarán su interés directamente en la *expresión artística* y en la atención a *determinados grupos sociales*. Muchos de estos grupos tuvieron un escaso desarrollo y sólo algunos lograron la creación de proyectos marginales fieles a sus líneas de trabajo.

En 1968 surge en San Francisco el grupo de artistas *Ant Farm*, compuesto por Chip Lord, Doug Michels y Curtis Schreier, que hacen uso activista del vídeo y que participarán activamente en la revista *Radical Software*, origen sintomático de *Guerrilla Television*. Posteriormente a este grupo se unirán otros como *Global Village*, *Vídeo Freex* y *Paper Tiger T.V.*

En 1968 aparecen las primeras galerías especializadas en videoarte. Uno de estos primeros galeristas, J. Neuman, crea *Dilexi Foundationy*, y G. Shum, inaugura la *Vídeo Galey Shum*. A partir de entonces el vídeoarte se introduce, con nombre propio, en los circuitos artísticos habituales y empieza a ser aceptado dentro del panorama artístico contemporáneo. (REKALDE, 2001: 72)

³³ En 1970, inspirado por la utilización del video por parte de Paik, pero también de cineastas como Scátt Bardett, el periodista Gene Youngblood publicó su influyente libro: *Expanded Cinema*, en dónde exploraba, más bien profetizaba la expansión de las posibilidades del cine experimental gracias a las nuevas tecnologías. El cine, profetizaría Youngblood en 1986 en *Millenium*, la biblia del cine underground (USA), se «puede practicar en tres medios: el celuloide, el vídeo, el ordenador de igual modo que la música se puede practicar con distintos instrumentos». El nuevo trabajo de la vanguardia, proseguía Youngblood, no era crear nuevos contenidos pues ya no quedaban, sino nuevos contextos para la recepción, lo que llamaba “metadiseño”. Abría de esta manera al cine hacia caminos como la interactividad –el cine expandido–, que hasta entonces sólo habían sido dominio exclusivo del videoarte.

³⁴ Las diferencias de ver esta película en proyección o a través de cuatro monitores instalados en una galería de arte obligaron a reconsiderar la idea de registro en tiempo real.

El primer vídeo que se emite por una televisión pública es la pieza de Paik: *Vídeo Electronic Opera #1* (1969) y en ese mismo año se crean diversos colectivos de videocreadores, grupos de acción y talleres de experimentación –*Televisionary Associated, Alternate Media Center, Open Channel y Media Bus*– en las ciudades de Nueva York y San Francisco. Podemos sumar, además, el surgimiento de otras organizaciones militantes y de reivindicación social como *Viet Nam Veterans Against the War, Gay Activist Alliance, Environmental Protection Administration*, entre otras, que también harán un uso creativo del vídeo como medio de comunicación. Paralelamente, en Francia, Italia, Alemania y Japón discurren numerosos eventos relacionados con el videoarte (instalaciones, exposiciones, creación de colectivos, etc.).

Desde 1970 y hasta 1974, la imagen que proviene del vídeo y de la televisión irá paulatinamente depurándose, perfeccionando los sistemas de grabación y disminuyendo el precio de los equipos. Aparece el sistema *U-matic* de tres cuartos de pulgada que rápidamente será adoptado por los videocreadores. En 1972, la tecnología hace posible el traspaso de los formatos no televisivos a los formatos de gran audiencia o *broadcast*. *Global Groove* (1973), de Nam June Paik, se convierte en la pieza de videoarte por excelencia proponiendo una Tv artística, propia del arte y de los artistas. La obra se muestra como una clave para entender el primer periodo de la manipulación artística en la señal de vídeo, y se convierte en una indiscutible influencia para el resto de videocreadores.

En los siguientes años, el gusto e interés por la imagen electrónica se van a ir extendiendo y dejarán de ser una novedad para normalizándose en las diferentes prácticas y disciplinas artísticas, así como en otras áreas del conocimiento. El vídeo comienza a ser utilizado como soporte documental de la propia obra, en el caso sobretodo de artistas que trabajan la acción y la performance, algunos ejemplo son: Joseph Beuys, Marina Abramovich y Ulay, John Baldessari, Vito Accoci, Bruce Nauman, David hall, Ulrike Rosembach, etc. Aparecen, además, las primeras ediciones de revistas de vídeo y aumentan las exposiciones dedicadas al nuevo género en las galerías de arte que comienzan a incluir en su nómina a videocreadores. En ese momento se emiten las primeras producciones artísticas realizadas por videoartistas para la televisión³⁵, rompiendo la dinámica anterior de confrontación directa con el medio y aparecen los primeros talleres de Videoarte dirigidos por algunos de estos autores³⁶. Paik, Vostell, Godard, Miéville, Viola, Orlán, Beuys, Abramovic, Acconci, Baldessari, Weibel, Graham, Kahlen, Kubota y Muntadas entre otros, son ya referentes dentro del videoarte internacional y sus producciones son vistas en las galerías y museos de todo el mundo. Mientras tanto, en España, el *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* abre sus puertas (1986) y lo hace con la exposición *Processors* que presenta, entre otras obras, las vídeo-instalaciones de Antoni Muntadas, Paloma Navares y Nam June Paik.

Aparece un nuevo término dentro de las prácticas audiovisuales contemporáneas: el *screen art*³⁷, que reúne a artistas que usan imágenes en movimiento y cineastas que no temen salir de la sala oscura.

³⁵ La cadena de televisión WGBH de Boston crea un programa, producido por Fred Barzyck y el Public Broadcasting Laboratory, en el que presenta trabajos de Allan Kaprow, Nam June Paik, Otto Piene, James Seawright, Thomas Tadlocks y Aldo Tambellini. Entre esos trabajos se encuentra la famosa obra *The Medium is the Medium* de Paik

³⁶ Al igual que sucede en la actualidad con los *Workshops* y *Master Class*, Paik realizó numerosos talleres para profesionales del vídeo durante varios meses entre 1978 y 1979.

³⁷ Ligado a la idea de Gene Youngblood en *Expanded Cinema, cine expandido*.

Chantal Akerman, por ejemplo –al igual que hiciera Michel Snow unas décadas antes–, también convirtió su película *D'Est* (1993) en una instalación que combinaba la proyección continua del filme con monitores de vídeo que mostraban secuencias aisladas y otro monitor que sólo emitía la voz de cineasta. Similar camino han seguido otros directores que se han alejado de la institución cinematográfica para acercarse al videoarte –género más adecuado para el tipo de trabajo que les interesaba hacer–. Es el caso del veterano documentalista Chris Marker, cuyos últimos trabajos alternan cine, instalación y Cdrom³⁸, o las numerosas obras multimedia de Peter Greenaway³⁹, hastiado de las restricciones del cine convencional y precursor de otros formatos como el de *Cine de exposición*⁴⁰.

Un hecho sustancialmente importante en el transcurso de la historia del Videoarte ha sido la irrupción de la informática a nivel de usuario a partir de finales de los años 70. Aunque inicialmente no permitía trabajar con contenidos videográficos, poco a poco se fue creando el software para su tratamiento y edición, lo que ha posibilitado la aparición paulatina de nuevos formatos digitales de vídeo, de mayor estabilidad y calidad, hasta conseguir la plena digitalización del los sistemas de edición a mediados de la década de los 90.

Es a principios de los 80 cuando se crean los primeros canales y programas exclusivos de TV en torno a la música y los videoclips. Aparece el canal MTV⁴¹ que contribuye a un cambio radical en las formas de concebir la propia televisión, transformando sus productos culturales y la estética de los mismos fuertemente influida por los descubrimiento y desarrollos experimentales realizados en el videoarte.

Con la llegada del vídeo digital⁴², se multiplican los soportes y las aplicaciones que permiten modificar cualquier documento audiovisual. Las videocámaras ofrecen calidades profesionales tanto en los registros como en su archivo y se pasa en un corto espacio de tiempo de las convencionales cintas analógicas a otros soportes digitales como el *miniDVD*, las *Memory Cards* o directamente los *Hard Drive*, que hacen posible la digitalización automática de la imagen. El vídeo deja de ser vídeo en su trasunto digital y con ello se abren nuevos debates en el seno de creadores, críticos y comisarios, que ven en este nuevo arte digital la necesidad de distinguir los nuevos productos. Nosotros consideramos que no se trata de una cuestión tecnológica o instrumental la que nos obliga a compartimentar la producción del arte electrónico de nuestros días y en la que ha de incluirse también el videoarte. Creemos, en todo caso, que se trata de una cuestión que concierne sólo al

³⁸ *Immemory* (MARKER, 1997)

³⁹ Una de sus propuestas más ambiciosa es, *The Tulse Luper Suitcase*. Ver web en: <http://www.tulselupernetwork.com/basis.html>

⁴⁰ Hoy la noción de un cine expandido continúa en iniciativas como las apropiaciones de películas por parte de artistas: *24 hour Psycho* (1993) de Douglas Gordon –apropiación de la conocida *Psicosis* de hitchcock, ralentizada hasta durar un día entero–, o el dispositivo ideado por Dan Graham en la Documenta de 1997 para, la exhibición múltiple de la ya de por sí densa *Histoire du cinéma* de Godard. Todo ello ha dado lugar a lo que Jean-Christophe Royoux describía hace ya un par de años como “Cine de exposición”.

⁴¹ El portal de la MTV, en internet está editado en múltiples idiomas, cuenta con secciones históricas, con eventos programados, con los contenidos que aluden a la propia televisión, a sus protagonistas y a las famosas *Toplist* de vídeos, y por supuesto de *PopStars*.

⁴² Digitalización vendría a ser un proceso técnico de compresión del sonido y de la imagen que se aplica en la captura, transmisión, conservación para una posterior reproducción.

propio lenguaje, con sus alteraciones e influencias provocadas por los avances de la ciencia y la tecnología, que no logran modificar sustancialmente el sentido de estas producciones, ni la semántica de su mensaje.

Indiscutiblemente la revolución digital en la que nos encontramos ha hecho posible nuevos avances en el arte y sus productos, algunos tan específicos, que nos obligan a plantear si las nuevas tecnologías acaso no estén engendrando nuevos lenguajes. No obstante consideramos que estas transformaciones son sólo superficiales y que la forma se mantiene intacta a pesar de que los creadores accedan ahora a un nuevo mundo de efectos o a la sofisticación de sus herramientas de trabajo. La reducción de costes, la innovación tecnológica y las nuevas formas de comunicación guían a lo audiovisual hacia nuevas formas de comprensión y difusión pero el Videoarte como forma artística y lenguaje se mantendrá intacto, eso si, ampliándose, transformándose, revolucionándose y proyectándose para mostrarse de una manera nunca antes descrita.

2.1.2. La transformación del público: nuevas controversias.

Hasta aquí una breve historia del Videoarte que nos permite ver su desarrollo en apenas 50 años. A partir de ahora, debemos preguntarnos por su futuro, cuestión que suscita una nueva controversia y que nos hace plantearnos tanto el panorama productivo como las posiciones de sus espectadores. Lo digital ha transformado las tradicionales maneras de entender y acceder a lo audiovisual y todo lo que se refiere al arte, al igual que en su día ya lo hicieron los nuevos inventos de los medios de comunicación de masas. Bertold Brecht (1927/1932) en su conocida *Teoría sobre la Radio planteaba que*: «La cuestión de cómo se puede utilizar el arte para la radio y la cuestión de cómo se puede utilizar la radio para el arte –dos cuestiones muy distintas– tienen que subordinarse siempre a la cuestión, de hecho mucho más importante, de cómo se pueden utilizar el arte y la radio en general» adelantando seguidamente: «Esta cuestión se contestará, si tenemos razón o nos la dan, de la siguiente manera: arte y radio tienen que ponerse a la disposición de fines pedagógicos» (BRECHT, 2003: 8).

Como consumidores culturales tenemos acceso a nuevas formas de consumo a través de la red: bases de datos, catálogos digitales o distribuidoras, son los nuevos escenarios que nos permiten acceder libremente a los contenidos audiovisuales del ámbito artístico. Pero no son los únicos; a estos se le suman las webs creadas para muestras específicas y exhibiciones, las generadas por festivales internacionales, los blogs sobre videoarte y aquellos dedicados a la cultura audiovisual en general, además de los nuevos espacios generados por las redes sociales que recoge todas las prácticas contemporáneas y los distintos proyectos relacionados con el videoarte. Con lo digital hemos cambiado la forma de entender la cultura a través de la red. Gracias a la propia tecnología y a su universalización se ha desarrollado un nuevo individuo social “conectado” que desea experimentar, de la misma forma que los creadores a los que tiene acceso a través del ciberespacio. La tecnología se individualiza cada vez más; el acceso de los móviles a internet y la posibilidad de entrar en línea con cualquier parte del mundo, hacen posible la generación y publicación de imágenes a través de la red.

Estas acciones, hoy cotidianas, nos acercan a la tecnología y la introducen en nuestras vidas, haciéndola imprescindible –como si siempre hubiese estado ahí–

En los últimos días observamos como revoluciones sociales capaces de transformar regímenes autoritarios hacen uso del poder de convocatoria y difusión de redes sociales como *Twitter* o *Facebook*. La información audiovisual, en muchos casos, no proviene del entorno periodístico –debido a los bloqueos informativos o la instantaneidad de los hechos–; los reporteros son ahora los propios ciudadanos que nos muestran sus imágenes “colgadas” en la red.

Podemos afirmar que el acceso al lenguaje audiovisual ya no es exclusivo de los mundos profesionales; se abren numerosas escuelas en todo el mundo dedicadas a la producción y al diseño audiovisual, las universidades reestructuran sus títulos oficiales para dar cabida a la nueva demanda y los profesionales adoptan las nuevas tecnologías digitales en los campos que van desde el diseño, la informática, la fotografía, la comunicación, o la publicidad, repercutiendo en una nueva concepción de la creación artística que es multiplicada, transmitida e intercambiada por la red, tanto en portales específicos, como en *Workshops*. Por ejemplo, los *Vjs* aprovechan este escenario para configurar un sistema de reciprocidad –de trueque informativo–, de sus nuevas creaciones generadas en la red. Este mundo virtual que surge como consecuencia de la crisis de lo real y al que accedemos a través del ordenador, influye en las posibilidades del vídeo que se multiplican de forma inimaginable. Tal vez debamos de dejar de hablar de videoarte –*videoart*– para hacerlo del su trasunto en la red –*videoart on the Net*–, incorporando nuevos parámetros, hasta ahora no planteados, como por ejemplo, el libre acceso del espectador.

Otra cuestión, que sin duda esta transformando la idea del audiovisual, es la referida al mercado de sus obras. El audiovisual en su conjunto y el videoarte en particular, se están viendo influidos por la “crisis”⁴³ que internet ha provocado en los sistemas de mercado y sobretodo en los derechos de exhibición de sus autores y productores. Sin duda, el debate se plantea complejo y delicado. No existen dos, sino varias posturas en relación a este tema. Es ilustrativo, por ejemplo, el discurso realizado por el entonces, Director de la *Academia de Cine Española*, Alex de la Iglesia, en la gala de los Goya de 2011⁴⁴, en el que suscitaba

⁴³ La música, la literatura y el cine sobretodo, son los grades perjudicados de un sistema de mercado que ya no puede controlar el libre acceso a sus propios contenidos porque fluyen libremente por internet. Acceder a ella y utilizar sus medios, implica una serie de contraprestaciones que los implicados aun no han asumido o no sabido transformar. Paradójicamente lo que en su día fue un beneficio hoy es el centro de la disputa: el libre acceso e intercambio de información a través de sus redes.

⁴⁴ Transcripción de un fragmento del discurso del director de cine Alex de la Iglesia: «No podemos olvidar lo más importante, el meollo del asunto. Somos parte de un Todo y no somos NADIE sin ese Todo. Una película no es película hasta que alguien se sienta delante y la ve. La esencia del cine se define por dos conceptos: una pantalla, y una gente que la disfruta. Sin público esto no tiene sentido. No podemos olvidar eso JAMÁS. Dicen que he provocado una crisis. Crisis, en griego, significa “cambio”. Y el cambio es ACCION. Estamos en un punto de no retorno y es el momento de actuar. No hay marcha atrás. De las decisiones que se tomen ahora dependerá todo. Nada de lo que valía antes, vale ya. Las reglas del juego han cambiado. Hace 25 años, quienes se dedicaban a nuestro oficio jamás hubieran imaginado que algo llamado INTERNET revolucionaría el mercado del cine de esta forma y que el que se vieran o no nuestras películas no iba a ser sólo cuestión de llevar al público a las salas. Internet no es el futuro, como algunos creen. Internet es el presente. Internet es la manera de comunicarse, de compartir información, entretenimiento y cultura que utilizan cientos de millones de personas. Internet es parte de nuestras vidas y la nueva ventana que nos abre la mente al mundo... Sólo ganaremos al futuro SI SOMOS NOSOTROS LOS QUE CAMBIAMOS, los que innovamos, adelantándonos con propuestas imaginativas, creativas, aportando un NUEVO MODELO DE MERCADO que tenga en cuenta a TODOS los implicados: Autores, productores, distribuidores, exhibidores, páginas web, servidores, y usuarios. Se necesita una crisis, un cambio, para poder avanzar hacia una nueva manera de entender el negocio del cine».

una vez más el debate y la necesidad de acercar las posturas en torno a la defensa del cine pero teniendo en cuenta que la nueva realidad a la que este se enfrentaba era a la de un público que había traspasado los límites de la sala. Y es que la idea de “Cine Expandido” adelantada por Youngblood ya no sólo se refiere a los aspectos físicos del cine, también sirve para describir un nuevo tipo de público “expandido” a través de los nuevos espacios virtuales dentro de una cultura visual global.

Es cierto que la circunstancia que nos ocupa difieren en muchos sentidos de la problemática del cine. El videoarte como producto cultural no responde exactamente a las mismas estructuras, ni en los costes de producción, ni en su exhibición, ni en las previsiones de beneficio. De hecho, no podemos considerar que sean productos semejantes, a pesar de tratarse de narrativas audiovisuales. Al contrario que en la industria del cine, los videoartistas no ven con tanto recelo la difusión de su trabajo a través de la red, incluso son muchos de ellos los que alojan sus producciones, ya sea a través de servidores gratuitos o bien en sus propias paginas web con una función clara: difundir su trabajo al mayor número posible de espectadores con un coste cero.

No obstante, comprobamos una notable disparidad entre los autores a la hora de tomar decisiones relacionadas con esta difusión a través de internet: existen autores que evitan alojar sus trabajos en servidores públicos, otros que al contrario, buscan una mayor difusión a través de ellos. Incluso, notamos diferencias entre unos servidores y otros, por ejemplo, en España en cuestiones de videoarte el servidor de *Vimeo* es el más frecuentado y utilizado por los profesionales, mientras que *Youtube*, el más conocido, también es el que tiene el nivel de aprobación menor entre todos los autores. Otros, como *Internet Archive*, que ofrecen mejores estándares de reproducción, son apenas conocidos por los artistas nacionales. A pesar de todo esto, nos parece paradójico que en ninguno de ellos aparezca la categoría descriptiva de Videoarte. Es más, no existe un canal diferenciado dedicado a éste, o un servidor que haya surgido con esta vocación compiladora, a pesar de que significaría una importante aportación en el estudio de este arte y lenguaje audiovisual. La posibilidad de centralizar puntos de referencia para visualizar las nuevas aportaciones, el conocimiento de los nuevos artistas, la posibilidad de acceder a documentación audiovisual y datos de todo tipo de otras instituciones que pudieran anunciarse o ser enlazadas, el acceso a todos los eventos que en cualquier parte del mundo se desarrollen en relación al videoarte, en definitiva; un universo de posibilidades tanto para autores como para consumidores⁴⁵ que por ahora se encuentra disperso y que complica cualquier tarea de investigación. Existen algunas aportaciones en este sentido, que plantean esta necesidad pero surgen como compromiso de algunas instituciones dedicadas a la difusión y estudio del Videoarte y sus creadores más importantes, por ejemplo: Video Data Bank, Encyclopedie Nouveaux Medias, Videoart World, IMAI Inter Media Art Institute, etc⁴⁶-, pero lo que planteamos es otro tipo de apuesta relacionada con el videoarte emergente, los creadores menos conocidos, incluso un espacio abierto para los que ya gozan del reconocimiento en el mercado.

Ciertamente, nos encontramos en un ámbito difícil, en el que no existe un consenso general entre autores y donde tampoco están marcadas las pautas a seguir desde las instituciones. Acabamos de

⁴⁵ Por consumidores nos referimos a cualquier internauta que quiera acceder a esa información.

⁴⁶ Ver referencias de estos bancos de videarte y enlaces en: Bases de datos, catálogos digitales y distribuidoras de Videoarte.

comentar como algunos no prestan mayor importancia al medio –normalmente porque están ya incluidos en los circuitos de galerías e instituciones museísticas–, mientras otros si ofrecen sus contenidos a través de la red, respaldados en muchos casos por licencias *Creative Commons*⁴⁷, y apostando, con ello, por un pensamiento de vanguardia y una cultura libre a través de estos nuevos medios de difusión que transformarán inevitablemente el valor económico de la obra. Al alojar una obra en Internet no se cobra por ella, no se prima que alguien se la lleve a su casa a cambio de dinero. Parece que la tesis de W. Benjamin, vuelven a estar de actualidad y son incluidas en el debate en relación del apoyo institucional a las producciones contemporáneas: cómo subsisten sus autores, qué significa la profesionalización del arte y cómo el mercado es transformado ante los nuevos canales de difusión.

Para finalizar, es necesario aclarar que el videoarte, ante su formato y especificidad tecnológica, no goza del mismo interés que pueden suscitar, la pintura, la escultura, la fotografía o la instalación, entre otras, en el contexto internacional. Su coleccionismo se reduce a un pequeño porcentaje del total referido al ámbito contemporáneo, entre los que encontramos mayormente instituciones de tipo privado y público, que en España, desde hace más de una década, apuestan con iniciativas como la creación y financiación de Centros de Investigación y Producción, a las que se le suma la adquisición de un número importante de producciones representativas –de carácter nacional como internacional– para formar parte de sus colecciones. En España son reconocidas las mediatecas y centros de documentación de videoarte y arte mediático del MACBA (*Museu d'Art Contemporani de Barcelona*) inaugurado desde 1988, que incluye una videoteca abierta al público, bien documentada en cuanto al videoarte realizado en España. También es destacable la *Mediateca CaixaForum* que ofrece desde 1994 un amplio fondo documental y desde 2002, un servicio en red que promueve las búsquedas relacionales y transversales, constituyendo un buen ejemplo de la heterogeneidad del campo expandido del vídeo hacia lo digital en todas sus formas. Así mismo, han tenido su importancia instituciones como es el caso del Departamento de Obras Audiovisuales del *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* y el centro de producción, difusión e investigación artística, *Arteleku*, que funciona desde 1987 y que ofrece espacios para el trabajo artístico, organiza talleres, seminarios o exposiciones, incorporando en los últimos años el campo de las tecnologías en expansión.

2.1.3. Videoarte y Net.art. Primeros pasos hacia la comunidad global.

El avance masivo de las tecnologías de la comunicación en este último siglo ha provocado la eliminación de las fronteras físicas en provecho de un acercamiento de las relaciones interpersonales. Los medios de comunicación son ahora medios participativos, como desearía Brecht en su *Teorías de la radio* (1927-32), y la cuestión de las relaciones interpersonales acaparan hoy mayor interés que la potencialidad instrumental dispuesta por las “nuevas tecnologías” o la capacidad de poner en circulación una cantidad inabarcable de información. Nunca, hasta este momento, habíamos constatado una socialización tan dinámica en el marco de los medios de comunicación: Por un lado,

⁴⁷ Creative Commons. Sitio web en: <http://es.creativecommons.org/licencia/> (Consultado el 7 de abril de 2011)

la capacidad de acceder sin restricciones a sus contenidos y por otro, su uso generalizado, han generado un nuevo modelo de "libertad" en el marco cognitivo de la comunicación apoyada por la proximidad de los medios que sustituye lo físico y su realidad por lo virtual y su ficción. Ahora somos capaces de sentirnos más unidos sin vernos ni sabernos, obligándonos a redimensionar nuestra propia identidad y la relación metafórica con el otro. Por un lado está nuestro *yo virtual* y por otro un *cuerpo* que no puede olvidarse de su realidad. De esta forma, como indica Bourriaud, el espacio de la obra es el de la interacción, el de la apertura que promueve e inicia el diálogo. Las obras favorecen la relación y las experiencias interhumanas tratando de liberarse de las obligaciones de la ideología de la comunicación de masas. Son, en cierta medida, esquemas sociales alternativos e intersticios sociales. Y es que lo que existe entre el sujeto y la imagen, no puede ser entendido como totalidad, sino como un espacio común de apertura hacia un "espacio intersticial" definido por Bourriaud como el «...espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en este sistema, integrado de manera más o menos armoniosa y abierta en el sistema global». (BOURRIAUD, 2006: 16)

El ciberartista Roy Ascott⁴⁸ a favor de una "arquitectura de la cibercepción", explica cómo las ideas de la cibernética, la teoría de sistemas y la percepción se reorganizan en el intercambio entre la tecnología y el mundo, tal y como hoy lo conocemos. Según Ascott, podemos comprobar la existencia de «un arte que es inestable, en flujo cambiante, un arte con vida paralela, no a través de representación o narrativa, sino en su proceso de emergencia, incertidumbre y transformación que favorece la ontología del porvenir más que la aserción del ser, un arte moviéndose a través de re-materialización postbiológica⁴⁹, un arte de representación, sin audiencia. Un arte íntimo, flujo libre resultante de la interacción entre espectadores participantes dentro de las redes de transformación. Un arte, en resumen, que reencuadra el conocimiento, articulado como instrumento físico, explorando los misterios de la mente». Esta "nueva facultad" concretada a través de la cibercepción favorece la intensificación de las interacciones perceptivas y cognitivas en las redes de los medios cibernéticos, lo que nos conduce a construir una arquitectura global coleccionista de "nuevos mundos" que nos capacita «...para la distinción de nuevas formas de conocimiento, nuevas cualidades mentales, nuevas formas de cognición y percepción "ciberpercepción"». (Ascott, 2002)

La cibercepción no sólo implica la existencia de un cuerpo y una conciencia nuevos, también la redefinición de un modo en que podamos vivir juntos en el interespacio entre lo virtual y lo real, cuyo resultado, según Ascott, es una "interrealidad": un estado borroso entre lo virtual y lo real en el que tienen lugar nuestras interacciones cotidianas sociales, culturales y educativas.

⁴⁸ Roy Ascott, especialista en cibernética y telemática, lleva dedicado a cuestiones vinculadas al arte, la tecnología y la conciencia desde la década de 1960 y se muestra favorable de una "arquitectura de la cibercepción" en la que se ponen en juego tanto las ideas de la cibernética y la teoría de sistemas, como la investigación de la inteligencia artificial y las teorías de la percepción. Según Ascott: «la cibercepción no sólo implica la existencia de un cuerpo y una conciencia nuevos, sino también la redefinición de un modo en que podamos vivir juntos en el interespacio entre lo virtual y lo real»; en el que tienen lugar nuestras interacciones cotidianas sociales, culturales y educativas.

⁴⁹ Las tecnologías postbiológicas nos permiten implicarnos directamente en nuestra propia transformación y están contribuyendo a un cambio cualitativo de nuestro yo.

Andre Michelsen recupera las palabras de Cornelius Castoriadis en su obra *Les carrefours du labyrinthe* advirtiéndole que: «Toda sociedad se halla en un medio al que se enfrenta. El interior de la sociedad también está impregnado de dicho medio. La resistencia que presenta el medio no es, por consiguiente, ni indefinida ni absoluta. No es absoluta porque lo real no-trabajado no es inamovible, no está fosilizado. En lo real se dan enormes "inter-espacios" que pueden desplazarse, unirse, cambiarse, dividirse e insertarse como efectos causales en la marea de lo real. Así, no sólo la tecnología, sino cualquier actividad, se torna imposible... Lo mismo que cualquier actividad, todo conocimiento, incluso la mera observación, la tecnología está apoyada por este carácter "racional de lo real". Es más, la tecnología explora, descubre e impulsa lo puramente virtual a través de sus actividades. Gracias a la tecnología, el mundo se divide en ámbitos fundamentales: uno es el equivalente a la actividad humana en su forma abstracta, el otro es un modo concreto, una forma concreta. Gracias a la tecnología se erige una diferencia en lo real, "intocable", en un vis a vis entre una parte que nos considera faltos de poder, y otra que puede lograrse. La tecnología es creación en el sentido de un libre uso tanto de la interpretación racional del mundo y de sus inter-espacios indeterminados» (CASTORIADIS 1978. Ob. cit., MICHELSEN, 1999)

Ciertamente ninguna manifestación artística desde el Videoarte, ha llamado tanto la atención como el net.art o web.art. Encontramos dos realidades dentro del mundo creativo: o bien se siente atraídos por esta nueva forma de arte o bien rechazan directamente sus pretensiones artísticas. Circunstancia que recuerda los primeros momentos del videoarte. Eran tiempos en los que los videoartistas solamente tenían poder sobre la producción de sus obras, pero no podían generar una relación verdadera y de valor con sus espectadores. Algunos proyectos iniciados en esos días –la televisión por cable, por ejemplo–, pronosticaban un futuro prometedor que revolucionaría el mundo de la comunicación audiovisual gracias a una nueva estructura que garantizaría el acceso a la tecnología de los medios de difusión, monopolizados hasta la fecha por intereses corporativos. Y es que en esos días, nadie pensaba en la idea de construir comunidades y redes que usaran la tecnología de manera más o menos libre.

Los cineastas vieron en el Videoarte un medio de gran potencial y su reacción inicial fue hostil; se criticó de desagradable, desenfocado y lleno de “grano”. Todas estas consideraciones no influyeron en sus creadores, que se sentían satisfechos de mostrar su trabajo a un reducido número de curiosos y profesionales del arte, renegando a la idea de crear una red de distribución institucional, que por otra parte tampoco estaban interesados

Pero el desarrollo de los tiempos ha reservado un lugar muy importante a los artistas multimedia. El desarrollo de Internet –BBS⁵⁰ y navegadores web– tiene un fin primordial: comunicarse. Lo que hace treinta años parecía imposible, hoy es una moneda de cambio que sigue desarrollándose sorprendentemente dentro de una interrelación de tecnologías que crece a una velocidad incesante y

⁵⁰ La mayoría pensamos que el módem solo sirve para conectarnos a Internet, pero no es de todo así, hace mucho tiempo, cuando Internet todavía era una red militar-universitaria americana aparecieron los primeros módems, de 300 bps, y como los informáticos de “a pie” no tenían acceso a la por aquel entonces aun llamada ARPANET, se conectaban a unos lugares que se llamaban *Bulletin Board System*, (BBS). Estos BBS eran ordenadores dedicados conectados a una línea de teléfono también dedicada donde empresas ofrecían soporte a sus clientes y trabajadores, dando servicios gratuitos de ficheros y correo, y tiendas virtuales que mostraban sus catálogos en las que se podían hacer también pedidos a distancia. De hecho, los BBS aun existen, mas evolucionados pero con el mismo espíritu, aunque la dinámica de las empresas haya sido la de migrar a Internet y cerrar sus BBS.

cuyas repercusiones son imprevisibles. Nos encontramos ante una forma de arte que se manifiesta dentro de un sistema global –quizás el sueño de Marshall McLuhan⁵¹– y que es afín a todos los mass-media .

Unos años antes de las conocidas tesis del teórico W. Benjamin sobre *La obra de arte en la era de su reproductividad técnica* (1936), Bertold Brecht criticaba a los poderes que controlaban la radio –ese nuevo y revolucionario instrumento de los media–, tachándolos de fascistas por promover un uso esencialmente pasivo y unilateral del mismo: «Y para ser ahora positivos, es decir, para descubrir lo positivo de la radiodifusión, una propuesta para cambiar el funcionamiento de la radio: hay que transformar la radio, convertirla de aparato de distribución en aparato de comunicación. La radio sería el más fabuloso aparato de comunicación imaginable de la vida pública, un sistema de canalización fantástico, es decir, lo sería si supiera no solamente transmitir, sino también recibir, por tanto, no solamente oír al radioescucha, sino también hacerle hablar, y no aislarle, sino ponerse en comunicación con él». (BRECHT, 1932)⁵² Décadas después artistas como B. Kerow, Schneider y Nam June Paik, afectados por estos planteamientos orientaron sus proyectos de Videoarte a la investigación de lo que llamaron: *Las comunicaciones de ida y vuelta [two-way communications]*. Estas experimentaciones condujeron a realizar actividades sincrónicas que se complementarían con la realización de *happenings* y conciertos, entre las que destacarón las realizadas en torno al colectivo *Fluxus*, abriendo una verdadera brecha interactiva con el público asistente.

En 1973, Paik escribe un ensayo para la Fundación Rockefeller titulado: *Educación en una sociedad sin papel*, donde acuña el término compuesto *Superautopista Electrónica [Electronic Superhighway]*, anticipándose a las actuales “autopistas de la información” de internet. Podemos preguntarnos qué cualidades tiene este nuevo medio qué lo han hecho tan extraordinario y cómo ha influido en las maneras de entender lo cotidiano. Fundamentalmente, es un sistema de nexos libres que permiten la elección del receptor y promueve el continuo cambio entre autor, observador y lector.

Pero, es sin duda, el net.art o web.art, el fenómeno creativo vinculado a la red que más repercusiones en el ámbito del arte ha tenido: algunas de las características definitorias del net.art están en la base de su éxito actual y de sus futuras posibilidades. Se trata de un medio capaz de movilizar y reunir audiencias que participan o tienen la posibilidad de participar en el proceso creativo como si fuesen un elemento más de la paleta. Por lo tanto, se difumina la línea de separación entre creador y receptor en aras de un diálogo interactivo que propugna la idea de una autoría repartida basada en la participación activa y colectiva. El net.art se basa en una economía de los recursos de producción y distribución y en una nueva forma o manifestación artística que no se ve restringida al espacio de una sala o museo.

⁵¹ «El medio es el mensaje» es la frase que inmortalizó a Marshall McLuhan y cuya clarividencia alcanzó tal magnitud que terminó transformándola en el anatema para todos los que se refieren a los escenarios que enfrenta la comunicación actual.

⁵² Fragmento del texto *Discurso sobre la función de la radiodifusión* (1932) de Bertold Brecht incluido en *Teorías de la radio* –recopilación de diversos textos realizados desde el 1927 al 1932– Recogido en el *El Compromiso Social en Literatura y Arte*, ed. Península, Barcelona, 1973, traducido por J. Fontcuberta de la edición original preparada por Werner Hecht y publicada por Suhrkamp Verlag, de Frankfurt am Main, con el título *Schriften zur Literatur und Kunst*, en 1967.

Por otra parte, la red permite la producción de un trabajo opuesto al convencionalismo y su mercantilización. El net.art como producto es efímero gira en torno a posturas encontradas: por un lado su brevedad poética, y por otro, su eternidad cibernética, que resumen la conciencia colectiva. Su existencia depende exclusivamente del manejo de herramientas digitales que transforman y generan imágenes y sonidos virtuales en un espacio de exploración e investigación puramente formal. La interactividad, como en cualquier otro producto de la red, es clave y permite el contacto entre autor y receptor.

Estas características del net.art influyen en la nueva concepción del videoarte, interesado por las nuevas imágenes virtuales, por sus experimentos narrativos, y en definitiva, por generar nuevas formas de interacción con el espectador.

Finalmente, se trata de una experiencia sumergida de lleno en la anarquía en la que parece moverse todo lo que tiene que ver con Internet; cada usuario puede hacerse coleccionista de obras audiovisuales en las que la idea de copia o ilustración desaparecen porque ya no existe un origen real o la idea de un original, sino un “multiverso” de presentaciones de la forma visual en un *tiempo expandido y constante*, infiriendo importantes transformaciones en el sentir de la experiencia artística dentro del contexto de una cultura de masas.

Es cierto que los tanto medios, como los dispositivos convencionales de distribución pública del arte –galerías, museos, centros de arte y otros espacios– permanecen recelosos del modo de exhibición de estas obras que usan decididamente los propios medios de comunicación y como consecuencia, deberemos de hablar de un arte que busca autenticarse a través de las audiencias y de una institución museística –y sus derivados–, que mantienen su espacios tradicionales como auténticas industrias culturales orientadas a la confluencia física del público, aunque ya no tienen la exclusividad del original, ni son las únicas que legitiman al autor, ni a sus obras.

2.1.4. Concreciones formales del videoarte.

El videoarte siempre se ha mostrado escurridizo a cualquier categorización y dentro de las distintas obras videográficas podemos especificar algunas de las terminologías más utilizadas para tratar de contextualizar los distintos aspectos de su entorno –aunque teniendo en cuenta que la realidad es más compleja y que los distintos conceptos, de hecho, se solapan en un medio artístico de por sí transgresor, innovador, híbrido y paradójico. Gracias a esta determinación podemos establecer un vocabulario significativo y referencial con respecto al conjunto de creaciones audiovisuales permitiendo futuras clasificaciones que permitan organizar y desarrollar sus contenidos –en especial desde la didáctica educativa– .

Como acabamos de ver el videoarte no es un territorio hermético: Su evolución y diversidad, como medio, formato y lenguaje, ha ayudado a desplegar múltiples e híbridas disciplinas que merecen ser enumeradas y descritas. Recogemos algunas de las categorías tratadas por autores como: Laura

Baigorri, Josu Rekade o Antonio Mercader, a las que añadimos otras mencionadas por otros autores/as analizados en nuestro estudio para contribuir describir las distintas formas del videoarte actual.

Desde un enfoque disciplinar, podemos definir el videoarte como *cada una de las subdisciplinas que lo conforman*, es decir; quedaría enmarcado en cada una de sus concreciones formales. De esta manera, un estudio sobre videoarte deberá considerar cada una de las partes además de la amplitud de su conjunto. Aun así, cualquier intento por establecer un sistema de categorías correrá el riesgo de ser deficiente e impreciso. La complejidad del ámbito de la creación artística en vídeo es tal, que hace muy compleja su categorización y sobretodo el establecimiento de tipologías, más o menos estables, para referirnos a ellas de una manera efectiva.

A pesar de las dificultades, nos parece interesante mencionar algunas de estas categorías, establecidas hasta la fecha, para describir la amplitud de sus formas y manifestaciones, asociando además un buen número de términos que describen o especifican su área de influencia.

Mostramos a continuación los criterios de clasificación que hemos utilizado

1. En relación a su *desarrollo espacial*:

La vídeo-instalación o instalación audiovisual, la vídeo-proyección y el vídeo-ambiente.

2. En relación a su *correlación formal con otros lenguajes*:

La vídeo-escultura, el vídeo-environment, la vídeo-arquitectura –mapping 3d o vídeo-ataque–, la vídeo-poesía, la vídeo-animación o animación digital de vídeo, la vídeo-pintura y la vídeo-ilustración.

3. En relación a su *sentido performativo*:

El vídeo-teatro o vídeo-drama, el vídeo-performance, la vídeo-danza, el vídeo musical o vídeo clip y el vídeo-juego.

4. En relación a su *desarrollo narrativo*:

El vídeo-documental y la vídeo-ficción o vídeo-narración.

5. En relación a las *estructuras web*:

Videoblog, vlog o vilog.

6. En relación a los *sistemas de control público o privado*:

Vídeo-vigilancia, Vídeo-televisión o televisión alternativa y vídeo-activismo.

7. En relación a su *estructura y uso como medio de comunicación*:

El vídeo-documento, el vídeo-mensaje, el vídeo-mail, la vídeo-publicidad o vídeo-marketing y la vídeo-encuesta, vídeo-entrevista y vídeo-llamada.

8. En relación al *soporte de grabación y reproducción*:

La vídeo-cinta, el vídeo-disco, el cd-rom, el dvd y dvd Blue Ray, y todos aquellos formatos digitales susceptibles de ser reproducidos en dispositivos multimedia –ipod, mp4, PSP, teléfonos móviles–.

1. EN RELACIÓN A SU DESARROLLO ESPACIAL.		
Vídeo-proyección	Hace referencia al modo en el que una imagen es presentada a través de un proyector de vídeo sobre una superficie –pared, pantalla, fachada arquitectónica, objeto, etc– realizando la inmaterialidad de la creación artística. El aparato que lo produce queda oculto o disimulado. En un principio, lo más frecuente era presenciar la obra artística junto al aparato que la proyectaba, lo cual suponía también cierto impacto visual transgresor en un público aún acostumbrado a entender las imágenes salidas de un monitor como un lenguaje informativo y no artístico. Pero con el desarrollo de la tecnología los distintos aparatos necesarios para exhibir una obra audiovisual permitieron nuevas formas de exposición. Fruto de este intercambio entre investigación y arte es la pantalla de “niebla seca” o <i>Fog Screen</i> en la que el espectador puede pasar a través de la proyección, subrayando no sólo la inmaterialidad de la obra sino además su “volatilidad” o “etereidad”. Esta es sin duda una de las nuevas características incorporadas al videoarte actual y que permiten plantear nuevos contextos de interactividad con la obra audiovisual.	
Vídeo monocal	Junto a la vídeo-proyección convive la reproducción monocal: emisión a través de un monitor de tv conectado a un sistema reproductor. Esta fórmula ha variado mucho técnicamente en los últimos años, tanto en los soportes como en la calidad de los productos. Alguno autores como Bill Viola lo llevan al límite utilizando pantallas de plasma especialmente diseñadas para este tipo de exhibiciones que se convierten en auténticos cuadros de vídeo.	
Vídeo-instalación Instalación audiovisual	Forma que utiliza el vídeo como componente central y que relaciona la imagen videográfica con otros objetos y materiales, ocupando un espacio específico. La imagen de vídeo en este caso, desborda el reducido marco de un televisor por su tamaño y forma, y no está condicionada ni tiene relación alguna con la televisión en cuanto medio de comunicación. La vídeo-instalación o instalación audiovisual cambia radicalmente las relaciones entre espectador e imagen electrónica: entre audiencia y monitor. No se trata por lo tanto de ver las imágenes ante una pantalla, sino de recorrer el espacio integrando las imágenes en los distintos elementos de su contexto.	Vídeo-esculturas
	Podemos incluir en esta categoría tanto la vídeo-instalación y la vídeo-proyección, como otro tipo de proyecciones multimedia –diapositivas, láser o cine– que incluyan en su exhibición un componente sonoro. Marialina García y Meyken Barreto definen la vídeo-instalación como aquellas obras audiovisuales que exploran el soporte del artefacto, desde un punto de vista escultórico y/o arquitectónico. En este caso se le otorga una importancia primordial al aspecto espacial junto a la especificidad temporal del vídeo. Las obras de este tipo utilizan de manera muy frecuente las posibilidades de emisión múltiple –multicanal– y el circuito cerrado de emisión sincrónica (...) Además, emplean materiales externos, distintos al dispositivo electrónico del vídeo, convirtiéndolos en objetos artísticos y propiciando la participación del espectador por su forma abierta y pública de presentación».	Basadas en la consideración de la televisión como objeto fetiche recupera el carácter volumétrico, habitualmente anulado por la influencia bidimensional de la pantalla.
		Instalaciones multicanal
		Son variaciones de la unidad con la que la imagen televisiva se nos presenta, descomponiéndose en múltiples imágenes que pueden coincidir o no.
		Circuito cerrado de televisión
		A menudo la instalación de vídeo utiliza el registro en directo, emitiendo la señal a un monitor o una proyección. Los circuitos cerrados de televisión obligan al espectador a observarse mientras se es observado, desdoblándose a la vez en espectador y artífice de la acción. De este modo, se puede estudiar la reacción del público que interesa especialmente al creador y construye la obra.
Vídeo-ambiente	En este caso los distintos elementos pueden ser visibles o no, como en las vídeo-instalaciones o vídeo-esculturas, o alguno de los otros tipos de los que hemos hablado, pero la misma creación emitida genera distintos ambientes a través de sus imágenes o sonidos. Las vídeo-instalaciones consisten en la relación que se establece entre el carácter bidimensional de la imagen electrónica contemplada y el carácter tridimensional de la instalación en la que se inserta dicha imagen.	

2. EN RELACIÓN A CORRELACIÓN FORMAL CON OTROS LENGUAJES.	
Vídeo-escultura	Se trata de vídeo-instalaciones donde los distintos aparatos de proyección son colocados para incorporar los volúmenes, formas y espacios afectando a la presentación de la creación audiovisual. En esta modalidad interactúan dos tipos de registros formales: el escultórico, que toma su identidad gracias a la presencia física de las estructuras materiales y la señal de vídeo, que hace posible las imágenes que vemos. Se trata de obras básicamente objetuales, que no suponen un despliegue de elementos ajenos al artefacto electrónico-escultórico.
Vídeo-environment	Son obras que potencian una mayor complejización espacial a partir de la disposición de equipos de proyección y/o reproducción. En estas propuestas lo fundamental será el espacio y su relación con los espectadores se caracterizaba por ser más abiertas y participativas
Vídeo-poesía Vídeo-poema	La vídeo-poesía es un género audiovisual que atiende de forma especial a la palabra, la tipografía, el lenguaje, el discurso, lo poético, el signo y el símbolo.
	Vídeo-poesía
	Lenguaje poético que fusiona imágenes en movimiento y textos literarios.
	Vídeo-poema
	Creación artística experimental que se vale de los recursos de la vídeo-poesía.
Vídeo-animación Animación digital de vídeo	En los vídeos de animación se construye un movimiento inexistente –imaginario–, al contrario de lo que hace el cine con la imagen real que descompone el movimiento existente. La animación concede movimiento a las figuras bidimensionales a través del registro de cada fase creada que posteriormente es proyectada de forma continua. La animación requiere el dominio de técnicas avanzadas para dos y tres dimensiones en la creación de piezas gráficas animadas, que podrán aplicarse en los entornos televisivos, el cine o Internet.
Vídeo-pintura	<p>La vídeo-pintura es un concepto relativamente nuevo creado a partir de las obras psicológicas de Hilary Lawson –filósofo y cineasta documental que trata de escapar de las limitaciones narrativas del vídeo tradicional–. Lawson en 2001 publica su <i>Teoría del cierre</i>, donde desarrollaba la idea de que el mundo está abierto y al acercarnos a esta apertura, el pensamiento y el lenguaje se transforman convirtiéndose en una expresión de éste. La vídeo-pintura, por lo tanto, es la creación de una visión que utiliza el medio visual como un lienzo, cuyos requisitos son: una cámara inmóvil con un punto de vista fijo, sin diálogo ni sonido, donde el proceso es inexistente, obligando a tomas puras, con el único contenido de lo natural como realidad que se captura en su forma original, sin ningún tipo de edición, construcción o manipulación de la imagen por lo que suprime los estilos narrativos comunes de la imagen en movimiento.</p> <p>El concepto de vídeo-pintura se asocia también a producciones de vídeo-ambientes o arte generativo donde se fusionan movimiento y tecnología digital a través de expresiones que tratan de inscribir la expresión pictórica en el tiempo. La vídeo-pintura retoma las ideas de Rothko y Pollock que plantean el lienzo como el lugar de la acción aunque, en este caso, sea un marco digital. Estas obras son animaciones que pueden ser realizadas exclusivamente por el ordenador, utilizando algoritmos personalizados que desarrollan formas fractales a través de software específico o animaciones de tipo más tradicional ajenas a estas tecnologías. Las vídeo-pinturas son proyectadas en bucles infinitos, sin fisuras, cuyo resultado es un “mundo visual” sin principio ni fin; una incursión visual que envuelve al espectador en una hiperrealidad sublime. Algunos de los videoartistas que trabajan en este campo de experimentación son: Hilary Lawson y Shoja Azari.</p>
Vídeo-ilustración	Es un artefacto audiovisual en soporte digital de corta duración (3-4 min.) inspirado en una obra literaria y realizado mediante el uso de tres lenguajes: el lenguaje escrito (palabras de la obra), la imagen (vídeo o animación) y la música.

3. EN RELACIÓN A SU SENTIDO PERFORMATIVO.	
Vídeo-performance	Aquellas obras que involucran una acción en vivo del artista y que convierte su cuerpo en el motivo mismo de la obra. El vídeo, es utilizado aquí más allá del mero registro, explotando algunas de sus cualidades expresivas específicas. Se tratará, entonces, de acciones concebidas única o fundamentalmente para la cámara.
Vídeo-danza	Son piezas audiovisuales en las que se desarrollan coreografías específicas para el espacio de la cámara –campo de vista del monitor–. Los recursos del medio se emplean, además, para llevar a cabo movimientos, extensiones corporales y perceptualidades físicamente imposibles de realizar en vivo. No es la mera grabación de una danza sino la fusión de los dos expresiones artísticas.
Vídeo-teatro Vídeo-drama Vídeo-novela	Son producciones audiovisuales realizadas en vídeo que alternan la dramaturgia propia del teatro y están estrechamente ligadas al cortometraje cinematográfico por su lenguaje e intencionalidad narrativa. Se utilizan todos los instrumentos y procesos propios de la producción cinematográfica, así como el equipo humano habitual en éstas.
Vídeo musical Clip de vídeo Vídeo-clip	<p>Un vídeo-clip es una pieza corta de vídeo pensada principalmente para su difusión por televisión e internet. Difiere del cortometraje en la medida en que es mucho más corto y no se somete obligatoriamente a un proceso de producción y edición industrial o técnico. Tanto el cortometraje como el largometraje se componen de cientos y en ocasiones miles de clips de vídeo. Pueden clasificarse esencialmente en programas de televisión, trailers o avances de cine y vídeos musicales.</p> <p>Los vídeos musicales se suelen realizarse con multitud de efectos visuales y electrónicos, su objetivo es llamar la atención sobre el telespectador. Actualmente son usados principalmente como técnica de marketing en la promoción del producto musical. El origen del clip musical es anterior a la década de los 80, momento que alcanzó su máxima popularidad gracias al canal MTV.</p>
Vídeo-juego	<p>Un vídeo-juego es un software creado con el objetivo de entretener que es capaz de generar una historia en la que uno o varios jugadores interactúan a través de sus imágenes. El aparato que ejecuta dicho juego puede ser una computadora, una vídeo-consola, un dispositivo <i>handheld</i> – un teléfono móvil, por ejemplo–.</p> <p>Tradicionalmente el término vídeo es incluido en la palabra compuesta vídeo-juego para referirnos a su origen audiovisual aunque en realidad sus imágenes sean generadas a través de gráficos rasterizados más o menos realistas.</p>

4. EN RELACIÓN A SU DESARROLLO NARRATIVO.	
Vídeo-ficción Vídeo-narración	<p>La vídeo-ficción comenzó a tomar cuerpo en los ochenta como reacción ante la idea que se tenía sobre el arte del vídeo y que se identificaba casi exclusivamente con la creación de arte conceptual. La búsqueda de nuevas audiencias y la personalidad de los nuevos realizadores, formados más en unas cinematográficas y televisivas que en las artes plásticas, explican la aparición de un género que cabalga entre el cine y el videoarte.</p> <p>La videoficción se alimenta de los hallazgos recogidos tanto del cine como de la experimentación electrónica, e incorpora en su estructura elementos clásicos del guión. Obras como <i>The comission</i>, de Woody Vasulka; <i>Le geant</i>, de Michael Klier, o <i>Veneno puro</i>, de Javier Villaverde, en el panorama español, han establecido los primeros pilares de un puente entre el vídeo y otros canales de difusión como los televisivos o el cine.</p>
Vídeo-documental	<p>Reuniendo algunas de las consideraciones de los autores como Michel Rabinger, Michael Renov y Bill Nichols, podemos describir el vídeo documental como un documento audiovisual cuyo interés se centra en la aquellas cuestiones de la vida humana con una clara tendencia hacia lo actual, respondiendo a cuestiones sociales que a diferencia del cine comercial se concentra en la riqueza y la ambigüedad de la vida, con el objetivo de promocionar los valores individuales y humanos.</p> <p>Para Michael Renov el vídeo documental plantea cuatro direcciones fundamentales: grabar, revelar o preservar; persuadir o promover; analizar o interrogar; y finalmente expresar. (RENOV 1933:21 Ob. cit. AMADO 2009: 87)</p>

5. EN RELACIÓN A LAS ESTRUCTURAS WEB.

Videoblog
Vlog
Vilog
Eduvlogs
Videobloggers
Vloggers
Videoblogging

Los blog fueron unas de las consecuencias más significativas de eso que se ha dado en llamar Web 2.0. Los vlogs o videoblogs son un subtipo de blogs audiovisual que han evolucionado a partir de los primeros, por lo que tradicionalmente han utilizado sus mismos sistemas y canales de distribución. En la Web se escanea, no se lee, por lo que la imagen cobra un protagonismo especial. En la actualidad los servicios de vídeo online, como Youtube, facilitan esta tecnología de distribución. Un videoblog o vlog es, en definitiva, una galería de clips de vídeo ordenados cronológicamente y que pueden ser publicados por uno o varios autores. Los responsables pueden autorizar a otros usuarios a añadir comentarios u otros vídeos dentro de la misma galería. Los videoblogs pueden tratar cualquier temática que desee el autor y su facilidad de distribución hace que algunos de estos videoblogs alcancen cientos de miles de suscriptores. Aquellos vlog de carácter educativo se denominan Eduvlog y la acción realizada a través de este medio específico se denomina Videoblogging.

A continuación mostramos una breve historia del medio hasta 200755:

1998	Adrian Miles publica un artículo en el que analiza los "Paradigmas Cinemáticos del Hipertexto".
2000	27 de noviembre. Adrian Melis realiza el primer Videoblog asociado a un manifiesto Vogma, –un guiño al realizado por los directores de cine adscritos al manifiesto Dogma 95 y su conocido voto de castidad–.
2004	1 de enero Steve Garfield comienza a elaborar su videoblog particular y declara que el año 2004 va a ser el año del vídeo en la blogosfera.
2004	31 de mayo – Peter Van Dijck y Jay Dedman crean el Yahoo! Videoblogging Group, Este grupo de noticias se convierte en una referencia muy importante dentro de la comunidad de vloggers.
2004	Septiembre. Se lanza iPodderX, primer agregador de vídeo para el escritorio.
2004	Diciembre. Se crea mefeedia.com, primer directorio de vlogs que usa un agregador.
2005	Enero. Se celebra en Nueva York la primera conferencia de videoblogging VloggerCon. ANT.
2005	Febrero. Se lanza FreeVlog, uan guía detallada para crear vlogs con herramientas y servicios libres. Tres trabajadores de PayPal crean YouTube como gran repositorio de vídeos que empieza a ser utilizado por los primeros vloggers.
2005	Marzo. Empiezan a emitir Mobuzztv.es y Mobuzztv.com en inglés y castellano informativos cortos y con un estilo propio, juvenil y basado en la interacción con los usuarios gracias al formato de videoblog. Las emisiones son de lunes a viernes.
2005	Mayo. Steve Jobs anuncia el soporte para audio y vídeo podcast en iTunes. Se anuncia la primera versión de blip.tv.
2005	Junio. Gran crecimiento, hasta los 1000 miembros, del grupo de noticias Yahoo! Videoblogging Group
2005	Julio. Aparece más visible la vlogosfera gracias al lanzamiento de VlogMap.org con mapas de vlogs en el mundo.
2005	Agosto. Nace Current.tv para hacer posible la televisión del ciudadano basada en el vídeo. Lleva un blog de apoyo, aunque no tiene el formato de vlog.
2006	Junio. Se celebra en San Francisco VloggerCon 2006, segunda conferencia anual de videobloggers.
2006	Octubre. Nacen dos comunidades de videoblogs educativos en español y en euskera con los nombres de Eduvlogs e Ikasvlogak. Los dos eduvlogs lanzan por primera vez al campo de la educación las vloglecciones. Por esta época se empieza a utilizar el término "vlogfesor". Google compra por 1.650 millones de dólares YouTube y junto con Google Vídeo, la compañía de Mountain View tiene ya el mayor repositorio del mundo de vídeos en Internet.
2006	Noviembre. Se celebra en San Francisco 2006 Vloggies, los primeros premios anuales de videoblogging. Nace en Europa Vpod.TV, para la publicación de vídeo bajo demanda y un vblog de apoyo a la plataforma.
2007	Enero. El grupo de noticias sobre vlogging de Yahoo tiene en enero de 2007 más de 2.500 miembros.

6. EN RELACIÓN A LOS SISTEMAS DE CONTROL PÚBLICO O PRIVADO.

<p>Vídeo-vigilancia</p>	<p>La vídeo-vigilancia permite la captación y, en su caso, la grabación de información personal a través del vídeo con fines de vigilancia –generalmente para garantizar la seguridad de unos bienes o personas, o verificar el cumplimiento de los trabajador en sus obligaciones laborales–. Apelando a nuestra seguridad como clientes y ciudadanos, las cámaras son introducidas dentro de bancos, escuelas, prisiones, instituciones, comercios y calles de nuestras ciudades. Es, en realidad, la consumación del <i>ojo que todo lo ve</i>, con versiones televisivas del tipo Gran hermano [<i>The Big Brother</i>] o narraciones cinematográficas como el Show de Truman (WEIR, 1998).</p> <p>Ante esta realidad se ha desarrollado un movimiento de rechazo, que reivindica la libertad del ciudadano, a través de campañas de protesta que buscan generar un debate en torno a esta práctica empresarial e institucional, normalizada y aceptada en nuestras vidas, que no deja de ser propia de un estado panóptico – en términos de Foucault–.</p> <p>En torno a esta idea han trabajado numerosos artistas, entre otros Bill Viola en su obra <i>Rasons for Knocking at an Emty House</i> (VIOLA, 1983); donde se encierra en una casa vacía junto con una cámara que registraba la experiencia.</p> <p>Otro ejemplo que puede ser muy ilustrativo es la obra de net.art del colectivo SCP [<i>Surveillance Camera Players</i>] titulada <i>1984</i> –donde 20 activistas políticos y anarquistas se manifiestaban en contra de su utilización, considerandola una flagrante violación de la cuarta enmienda de la Constitución Americana. Los componentes del SCP, realizaban sus performances activistas ante las propias cámaras de vigilancia.</p>
<p>Vídeo-televisión Televisión alternativa</p>	<p>Las grandes transnacionales de la comunicación han encontrado en internet una serie de competencia que no esperaban: las comunidades–red, las dinámicas participativas y el acceso a la creación de todo tipo de contenidos informativos. La dominación cultural de los medios y cadenas tradicionales es atacada por pequeños colectivos que plantean la experimentación televisiva como un medio transformador. A través de sus prácticas se cuestiona el sistema comunicativo y el tratamiento de la información y se plantea una televisión activa como escenario para la intervención, el diálogo y la intercomunicación. Surgen en esta línea: telestreet, noticieros de barrio y televisiones comunitarias a través de emisiones de streaming.</p>
<p>Vídeo-activismo</p>	<p>«En las manos de un vídeo-activista, una tele-cámara puede funcionar como un disuasor contra la violencia de la policía, un sistema de monitoreo por vídeo puede influenciar la agenda política, un proyector de vídeo puede generar conciencia colectiva». Así describe el colectivo inglés <i>Undercurrents</i> a la figura del vídeo-activista. (MATTEO PASQUINELLI, 2002: 64)</p> <p>Genéricamente se utiliza el término vídeo-activismo para reunir todas aquellas acciones activistas dentro del amplio espectro político, social y artístico que utilizan el vídeo como panfleto, propaganda, crítica y denuncia social. Hoy en día, el vídeo-activismo, está implicado en nuevas apuestas mediáticas a través de internet como los proyectos bloggeros: <i>Alive in Baghdad</i> o <i>Alive in Mexico</i>, en los que: “<i>se cuenta lo que les pasa a espectadores como usted</i>”. Es precisamente en este concepto donde se encuentra la clave del vídeo-activismo: la superación del modo espectador-receptor-pasivo para potenciar un verdadero proceso comunicativo basado en el espectador-comunicador-activo en la línea de la teoría crítica comunicativa de Brecht, Berardi, Debord o Vertov. (HERRERO, 2008)</p> <p>La descentralización de los medios de comunicación permite una mayor conciencia entre los ciudadanos. Los progresos tecnológicos hacen que cada individuo pueda producir material y emitirlo utilizando equipamientos técnicos ligeros y de bajo costo, reduciendo la distancia entre el operador y el contexto de grabación. De esta manera, brindan cobertura mediática a situaciones que los grandes medios de comunicación no desean cubrir. Los vídeo-activistas, frecuentemente, son los únicos operadores de vídeo presentes en estos lugares donde se realiza acciones concretas o manifestaciones masivas. (PASQUINELLI, 2002: 67)</p> <p>En España encontramos proyectos como: <i>Insuemisión–TeleK</i>, (Vallecas, Madrid) cuyas emisiones se remontan a mayo de 1995. Reflejando las actuaciones de los movimientos sociales de los 90 – insumisión, okupaciones, feminismo, movimientos vecinales–, que derivarán a finales de esta década en los colectivos <i>Deyavi</i> y en 2002 <i>Telepiés</i> –ambos en el barrio de Lavapiés, Madrid–; <i>SinAntena</i> (Madrid), televisión libre por internet animada por el espíritu del software libre; <i>Horitzó TV</i> (Barcelona), televisión efímera, digital y libre, que aporta novedades fundamentalmente en cuanto a contenidos, realizados por el equipo de creación, colaboradores externos o aportaciones espontáneas; <i>Neokinok TV</i> (Barcelona), televisión horizontal, participativa y eminentemente experimental; y finalmente <i>Okupem les Ones</i> (Barcelona), que emite desde el canal 52 de UHF en un radio limitado de la ciudad –colectivo que desde el 2003 empezó esta tarea de difusión para crear sólidamente plataformas de lo que ellos llaman “tercer sector”–. (HERRERO, 2008)</p>

7. EN RELACIÓN A SU ESTRUCTURA Y USO COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN.	
Vídeo-documento	<p>Un vídeo-documento es una serie de imágenes, en ocasiones acompañadas de sonidos, no necesariamente editadas y que sirven para mostrar un hecho o circunstancia (BARTOLOMÉ, 1989).</p> <p>Habitualmente es utilizado en contextos educativos para ilustrar un tema, aunque su uso puede responder a cualquier otra intencionalidad divulgativa.</p>
Vídeo-mensaje Vídeo-mail	<p>El término puede hacer referencia a cualquier tipo de mensaje realizado en vídeo sin especificar ni el formato, ni medio de difusión y reproducción –puede ser reproducido a través de cualquier dispositivo que lo permita–. Durante años, los mensajes de correo eran en modo texto, pero con el paso de los años han evolucionado, permitiendo otro tipo de mensajes “de voz” por correo electrónico y más recientemente los mensajes de correo electrónico basados en vídeo o vídeo-mail.</p>
Vídeo-encuesta Vídeo-entrevista Vídeo-llamada	<p>La vídeo-encuesta y la vídeo-entrevista son conceptos relativamente nuevos aparecidos tras el avance incesante de internet. El aumento del ancho de banda ha hecho posible la aparición de nuevas formas de comunicación audiovisual basadas en el vídeo, conectando entre sí a los usuarios y permitiendo una comunicación que valora, más que nunca, lo visual. Los nuevos terminales telefónicos con estas funciones han inundado el mercado que se renueva día a día para motivar el consumo de nuevas formas de comunicación basadas en la vídeo-llamada. Igual ocurre con ese otro gran espacio para la intercomunicación: internet.</p>
Vídeo-publicidad Vídeo-marketing	<p>La vídeo-publicidad o vídeo-marketing permite difundir cualquier tipo de información, de carácter promocional. Incluye el uso de herramientas mail, marketing con vídeo o sistemas de vídeo-mail en lo que no deja de ser más que un sistema de promoción y posicionamiento basado en este medio.</p> <p>Es un hecho que los usuarios en la red están interesados principalmente en documentos de vídeo. Más del 55% del tráfico de Internet es alrededor de este medio. Además, los sitios basados en vídeo presentan periodos de permanencia mayores y alcanzan cifras de más de 25 minutos. Por lo tanto, el uso del vídeo en la promoción de un producto, empresa o web a través de Internet es una de las formas más eficaces de publicidad. Sus estadísticas son mucho más fiable que los de la televisión o cualquier otro medio de comunicación porque permiten una interactividad real entre los productores, el anuncio y los potenciales clientes aportando datos relevantes para conocer la efectividad real de la estrategia y elaborar <i>in situ</i> posibles mejoras de la misma.</p>

8. EN RELACIÓN AL SOPORTE DE GRABACIÓN Y REPRODUCCIÓN.	
Vídeo-cinta	<p>La vídeo-cinta, vídeo-casete o cinta de vídeo es un medio de almacenamiento de imágenes de vídeo acompañadas con sonido, en una cinta magnética mediante una máquina conocida como magnetoscopio.</p>
Vídeo-disco	<p>Disco en que se registran imágenes y sonido que, mediante un rayo láser, pueden ser reproducidos en un televisor</p>
	<p>Basados en discos DVD</p>
	<p>DVD vídeo y cDVD</p>
	<p>Basados en discos CD</p>
	<p>CDI o CD interactivo; VCD 352×288 resolución parecida a VHS. CVCD o VCD no estándar, bitrate variable. SVCD 480×576 calidad y versatilidad cercana a DVD, poca duración por disco. CVD 352×576 optimización cuando la resolución vertical es poco importante. KVCD MPEG 1 ó 2 modificando la cuantización. miniDVD Un CD con vídeo en calidad de DVD, es decir 720×576 y altos bitrates. CDs con videos en DivX o Xvid muy populares, compatibles con reproductores DVD con MPEG-4 y ordenadores, su resolución es variables.</p>
	<p>Basados en otros discos</p>
	<p>HD DVD : DVD de alta definición. Blu-ray: Dvd de laser azul</p>

2.1.5. Valores del video en la era de la intermedialidad.

El vídeo como forma creativa se encuentra especialmente relacionado con una serie de características⁵³: ubicuidad, simultaneidad, inmaterialidad, interdisciplinariedad e interactividad, inscritas dentro de que se ha dado en llamar “intermedialidad”.

Como apunta, Silvestra Marinello –Prof. de la Universidad de Montera–, la intermedialidad designa «el crisol de medios y tecnologías de donde emerge y se institucionaliza poco a poco un medio particular» (MARINELLO, 2009: 62). Marinello, nos remite así, a la evolución constante de los medios, de las comunidades y de sus relaciones. La intermedialidad describe el camino hacia una teoría de la sociedad contenida en los medios masivos de comunicación y se convierte en un nuevo paradigma desde donde comprender sus condiciones materiales, las técnicas de transmisión y las formas de archivo de la experiencia tanto en el pasado como en el presente.

Nadie discute el estatus histórico de la radio, la televisión o la prensa, todos ellos medios que pueden ser analizados aplicando sobre ellos distintas técnicas historiográficas tradicionales. Sin embargo, los nuevos medios digitales plantean, al contrario que en los casos precedentes, un intenso debate en relación a su historia y la aplicación efectiva de estas técnicas, dada su juventud y heterogeneidad formal. Se da la paradoja que Internet, como medio de masas, surge y evoluciona a la misma vez que los estudios que tratan de averiguar sus efectos y posibilidades; mientras la historiografía tardó cinco siglos en estudiar cómo la imprenta influyó y transformó las sociedades pasadas, hoy el estudio de los medios de comunicación favorece la aparición de numerosas perspectivas y estudios en relación a estos nuevos escenarios intermediales que son realizados coetáneamente a su aparición y evolución.

Según Jürgen Müller, la intermedialidad no es ni la suma de los distintos conceptos mediáticos ni la acción de situar obras aisladas entre los medios de comunicación, es más bien la integración de los conceptos estéticos de los distintos medios de comunicación en un nuevo medio, por lo que podemos presuponer que un mismo medio acoge diferentes estructuras y posibilidades de otro(s) medio(s) de comunicación. (MÜLLER, 1992: 18-19, ob cit. PAVIS, 2000: 61)

Para Silvestra Marinello, la *intermedialidad* es el conjunto de condiciones que hacen posible el cruce y la concurrencia de medios, sus productos y la disposición potencial de cada producto en relación con los de otros. La intermedialidad, de esta manera, es «el conocimiento de sus condiciones, la posibilidad de múltiples figuras y la eventualidad con que los puntos de una figura remitan a los de otra.» (MARINELLO, 2009: 64)

Gubern Roman habla del *sinergismo intermedial* en relación a los efectos de la contaminación e hibridación generados por un conjunto de intereses comerciales interconectados «que contribuyen a la construcción de los imaginarios dominantes, en la era de las representaciones digitales polimorfos

⁵³ Todos estos conceptos han sido desarrollados ampliamente por diversas autores y perspectivas que van desde Virilio, Rekalde, Gianetti, Brea, Manovich, por citar a algunos.

y de la hipóstasis a la virtualidad, pasando por encima de las excrescencias de la realidad social que se quieren hacer olvidar». (GUBERN, 2005: 39)

Es esta necesidad de definir lo intermedial, como el escenario donde desarrollar un nuevo tipo de relación entre personas, lo que conduce a Samuel Weber a plantear un cambio profundo en nuestra percepción y pensamiento sobre los estados de lo físico y lo temporal, planteando nuevas formas de comunicación interpersonales, impensables en otras épocas. (WEBER, 1996: 118)

El concepto de intermedialidad está fuertemente influido por el amplio conjunto de interacciones generadas en el ecosistema mediático. Estos escenarios de interacción nos hacen pensar en la existencia de otros espacios “posibles”, o intersticios, que no dejan de ser más que categorías para el conocimiento perceptivo y cognitivo. En cierto modo, estos intersticios son los causantes de la fluidez y el mestizaje de las imágenes que los medios utilizan e intercambian, fuertemente matizadas por el carácter político-cultural de las representaciones. Son este tipo de comunicaciones visuales las que sustentan formas heterogéneas como el film-ensayo o vídeo-ensayo –que veremos más adelante– y que plantean más allá de una creatividad estético-expresiva, una reflexión y pensamiento crítico en el seno de la cultura audiovisual.

Definitivamente, la intermedialidad es asociada a la incorporación de los medios digitales a las prácticas culturales que permiten la aparición de nuevos escenarios de intercomunicación caracterizados por la difuminación de las tradicionales fronteras formales de la imagen y de sus modelos de representación y creación de significados. La intermedialidad ha permitido la proliferación de textos, intertextos, hipertextos, hiperficciones, a los que se han unido diferentes (re) definiciones de los medios de representación. Se habla de transmedialidad, multimedia, hipermedia, sin estar del todo claro cuáles son las realidades que plantean estas nuevas circunstancias.

La intermedialidad no deja de ser más que una nueva forma de aprehender la experiencia vital, a través de una interfaz, digital o virtual, que se hace difícil diferenciar los actos “en vivo o en directo” de los que están contruidos o “mediados” tecnológicamente. No hay duda de que la tecnología digital ha favorecido el proceso de globalización permitiendo la comunicación entre distintas comunidades culturales a través del ciberespacio, pero, la intermedialidad, también ha hecho posible que el artista utilice su propio cuerpo, voz, mente para interactuar con otros medios de representación, del mismo modo que ha incluido en todo el proceso la percepción del receptor-crítico que puede interpretar la escena intermedial.

Resultan de interés en relación a la intermedialidad las siguientes cuestiones: cuáles son las características de una educación intermedial; cómo son estos nuevos espacios para el aprendizaje; cuáles son las comunidades y culturas intermediales; relaciones entre la performatividad y la intermedialidad; la intermedialidad, interdisciplinaridad e interculturalidad como los nuevos espacios de experiencia vital dispuestos por los medios; cuáles son los cambios en el concepto de espacio público y espacio privado en el mundo intermedia; y para finalizar, cuáles son las representaciones intermediales de género e identidad en la cultura contemporánea.

Lejos de consensuar una teoría sobre la intermedialidad, consideramos necesario definir algunas de sus características que quedarán recogidas en el siguiente cuadro de conceptos.

Ubicuidad ⁵⁸	Este término alude al “espacio-no espacio” y supone la posibilidad de estar en varios sitios al mismo tiempo. Esta característica esta ligada a la imagen inmaterial –digital o proyectada– en la que obras adquieren una especie de ubicuidad, presencia inmediata o su restitución en cualquier momento obedeciendo a nuestra llamada a través de un aparato que las emite o proyecta.
Simultaneidad	Circunstancia en la que dos cosas se dan al mismo tiempo, esto es: Internet ofrece la posibilidad de que la misma imagen puede ser vista por personas distintas en diferentes lugares del mundo. También puede referirse a la circunstancia inversa: desde varios lugares se produce una señal de vídeo que se conforma y visualiza de forma completa en otro lugar con la suma de todas las imágenes producidas. En este caso estaríamos hablando de formas de colaboración artística como por ejemplo experiencias de <i>Visual Jamm</i> a través de Internet, donde varios <i>Vjs</i> lanzan <i>loops-streaming</i> al mismo tiempo desde diferentes ciudades del mundo y la proyección resultante se ve en otro lugar distinto a los anteriores.
Inmaterialidad	A partir de 1963, <i>Fluxus</i> introduce un nuevo concepto: “la desmaterialización del arte” asociada además a la “desacralización” de la obra de arte. El medio vídeo resultó especialmente adecuado a la hora de hablar de un nuevo tipo obra que se presentaba en un soporte no tradicional a la práctica artística y cuya forma artística es simplemente la transformación electrónica de lo que sucede en tiempo real.
Interdisciplinariedad	También incluido por <i>Fluxus</i> , este término hace referencia a los fenómenos de colaboración e implicación interdisciplinar que se desarrollan alrededor de la obra audiovisual. Hoy en día la creación artística –especialmente la audiovisual– se crea a través de la colaboración de todo un equipo de profesionales de distintas disciplinas. Esta circunstancia se ve especialmente ampliada a partir de mediados de los 90 con la generalización de las nuevas tecnologías en los campos profesionales y educativos.
Interactividad	<p>La interactividad en el vídeo es una circunstancia puesta en duda en los entornos teóricos que ven en este término cierta debilidad de concreción práctica. José Luís Brea afirmaba que muchos artistas tildan sus obras de interactivas, cuando lo único que posibilitan es apretar botones: «Peor todavía: cuando les da por defender –a los bienintencionados, digo– que la fuerza revolucionaria de lo técnico en el arte reside “en la interactividad” de una obra que posibilita al receptor no ser puramente “pasivo”. El argumento es tan simple, tan jesuítico, que no merece la pena ni esforzarse en refutarlo. (...) Probablemente, pocas obras ha habido tan idiotas –y aún idiotizantes– como esas que reclaman un espectador moviendo palancas o tocando botoncitos». (BREA, 2002: 118)</p> <p>No queda claro, por lo tanto, el concepto de interactividad, es decir, se requiere que el espectador interactúe pero ¿cómo? ¿qué implica esa interacción? ¿una obra puede plantear una interacción mientras que su discurso permanece inamovible? Las aportaciones de Florian Thalhoffer con el sistema de edición multilineal Korsakow, permite una interactividad real con la narración audiovisual y abren un nuevo horizonte a la intermedialidad –puede que en la línea que le hubiese gustado experimentar a Brea–. Esta solución a una intermedialidad condicionada por la superación del hermetismo narrativo que plantea sólo una direccionabilidad expresa como ocurre en muchas piezas de net.art. No es lo mismo hacer partícipe a un espectador de la obra, que ese mismo espectador, integre o modifique, el resultado final de la pieza. Podemos entender que el nivel más óptimo de interactividad se da cuando la obra es el medio para desarrollar un “posible” resultado, pero no un fin programado.</p>

2.1.6. Herencia y pervivencia de una estética de masas en el hecho audiovisual.

Frank Wedekind señaló al kitsch como la forma contemporánea del Gótico, Rococó y Barroco, pero toda limitación temporal no sería válida, si se entiende el kitsch como un fenómeno circunscrito al arte, Hermann Broch considera que «ningún arte se salva de una gota de kitsch» o a Kapfren con su idea de que el kitsch es tan viejo como el arte. (GIESZ, 1973: 23,24)

El vínculo entre el kitsch y el desarrollo económico –cuya dependencia del capricho y su carácter de obsolencia lo convierte en la principal forma de arte de consumo– es tan estrecho, que uno puede considerar la presencia del kitsch en países del “segundo” o “tercer” mundo como un signo inequívoco de modernización. En este sentido Harold Rosenberg (1959) hace una interesante valoración de la cultura popular diciendo que: «En la actual organización de la sociedad sólo el kitsch puede tener una razón social de ser». (CALINESCU, 2003: 224)

Alexis de Tocqueville (1837), pudo ser, el primer historiador y sociólogo que analizó por qué la democracia conduce necesariamente a una disminución de los estándares tanto en la creación como el consumo, explicando por qué tanto el artesano como el artista pueden llegar a producir una gran cantidad de mercancías “imperfectas” consideradas objetos pseudo-artísticos. Desde Tocqueville muchos han estado de acuerdo –conservadores y revolucionarios– en considerar que el rápido deterioro de los estándares artísticos, era atribuible a la inclinación de las masas por aparentar un estatus superior que conducía irremediablemente a la corrupción del gusto. Plutócratas, pequeños burgueses y algunos sectores del populacho intentaron imitar a la vieja aristocracia y sus patrones de consumo incluyendo el consumo de del propio arte. Desde un punto de vista antropológico, el consumo por el mero hecho de la ostentación, ha sido un rasgo distintivo de la jerarquización social desde las primeras culturas, aunque el arte y la comercialización del “pseudoarte” no pueden explicarse satisfactoriamente a través de la búsqueda de un status. Calinescu sugiere que la necesidad del arte y el deseo de prestigio son circunstancias psicológicamente distintas, y aunque originariamente el kitsch pudo haberse orientado hacia este deseo, su realidad no puede confundirse con el deseo oculto de la apariencia.

El Kitsch sugiere ideas como la imitación, la elaboración artificiosa o la simulación –que podemos denominar como estéticas del engaño o del autoengaño– a los que debemos de sumar otras necesidades como el poder de agradar y de satisfacer.

Si hablamos de consumo y de producción el kitsch es un fenómeno reciente. Aparece en un momento de la historia en el que la belleza, en sus variadas formas, es socialmente distribuida como cualquier otra mercancía sujeta a la ley del mercado. Lo bello, una vez despojado de su pretensión elitista, se puede considerar como un producto fácil de fabricar⁵⁴.

⁵⁴ Aunque lo Kitsch es un fenómeno universal, en ciertos regímenes políticos totalitarios se desarrolla toda una industria de estos objetos pseudo-artísticos alrededor de la figura del líder, del ideal o de sus *slogans*.

Uno de los factores que han ayudado a la incorporación del kitsch al arte contemporáneo actual es precisamente su tendencia a utilizar la ironía del simulacro⁵⁵. Si las modas de la “vanguardia” suponen recurrir a formas artísticas y técnicas claramente relacionadas con las más evidentes variedades del kitsch, el propio kitsch puede imitar, con provecho, la apariencia de este arte actual. Ciertamente, el artista kitsch imita la vanguardia sólo cuando las originalidades de ésta no obstante han demostrado tener éxito, siendo aceptadas socialmente y convertidas en estereotipos. El kitsch es incapaz de correr el riesgo de la vanguardia enmarcándose dentro de las estrategias de retaguardia.

Siguiendo la lógica de Calinescu podríamos preguntarnos: ¿Qué es entonces el kitsch? ¿Nos conformamos con afirmar que es “mal arte” como sugiere su etimología? ¿Debemos estar de acuerdo con las afirmaciones que lo caracterizan como un arte falso? Y admitiéndose esta relación, ¿Qué es el mal gusto? ¿Es el kitsch sólo “mal gusto” en términos estéticos o en realidad es sólo un tipo de diversión ideológica? Y, si fuese así, ¿no deberíamos de considerarlo también desde la ética? Estas y otras cuestiones relevantes han sido planteadas en relación con el kitsch, lo que demuestra que es una de las categorías más desconcertantes y evasivas de la estética moderna.

El término kitsch empezó a utilizarse entre 1860 y 1870 en la jerga de los pintores y marchantes de Munich, utilizándose para designar “cosas artísticas” baratas. Hubo que esperar hasta las primeras décadas del siglo XX para que el kitsch se convirtiera en un término internacional aunque etimológicamente su origen permanece incierto. Algunos autores creen que la palabra alemana se deriva de la inglesa [*sketch*] –mal pronunciada por los artistas en Munich y aplicada peyorativamente a las imágenes de bajo costo compradas por los turistas como recuerdos–, otros afirman que su posible origen debería buscarse en el verbo alemán “fabricar barato” [*verkitschen*]. Ludwig Giesz plantea la hipótesis que lo vincula con el verbo alemán [*kitschen*], que viene a significar “coleccionar basura de la calle” –una especie de síndrome de Diógenes con un componente estético– aunque también puede significar “hacer muebles nuevos con los viejos o reciclar”. Según Gilbert Highet, el kitsch puede surgir del verbo ruso [*keetcheetsya*] que significa “ser arrogante y estirado”, aunque también puede interpretarse como “apariencia vulgar”, empleándose habitualmente para todo aquello que cuesta un gran esfuerzo realizar pese a que su resultado sea desagradable. Estas hipótesis etimológicas que con el tiempo se demostraron erróneas, plantean, no obstante, ciertas coincidencias en la consideración de una economía de producción para el objeto kitsch primando sobretudo la necesidad de una inmediatez técnica y el sentido práctico de este tipo de objeto. Evidentemente, cualquiera que sea su origen, el concepto de kitsch sigue siendo una palabra peyorativa, y como tal, se presta a una gran cantidad de usos subjetivos. En la mayoría de los casos llamar a algo kitsch es un modo de rechazo relacionado con la carencia de gusto y puede ser aplicado a objetos y situaciones ajenos al dominio de la producción estética. El kitsch, señala Calinescu, descarta las aspiraciones o pretensiones de calidad de algo que no siendo “artístico” pretende alcanzar serlo y puede aplicarse a todas las artes, «prácticamente a todo lo que esté sujeto a juicios del gusto». (CALINESCU, 2003: 232)

⁵⁵ Véase, por ejemplo, el caso del artista americano Jeff Koons.

El kitsch, como vemos, puede darse en una gran cantidad de contextos aunque parezca carecer de profundidad histórica. Difícilmente lo utilizaremos para referirnos a algo anterior de finales del siglo XVIII o principios del siglo XIX, lo que nos obliga a considerarlo como un atributo esencialmente moderno, sobretodo por el riesgo de adelantar en qué consistía el “mal gusto” previo a la modernidad; puede ser que ni siquiera existiera, y si lo hubo, éste no gozó de los medios suficientes para sistematizar sus convenciones, institucionalizarse y perpetuarse como una tendencia estética en la estructura social. Aunque podamos descubrir alguna relación formal entre el kitsch y el arte barroco, sus formas y conceptos son esencialmente característicos de una sociedad industrial que inscriben su origen en el contexto artístico iniciado por el movimiento romántico de la primera mitad del siglo XIX, principal producto cultural surgido de la democracia moderna y causante de una nueva concepción del arte que hará posible el acceso de las masas a la “evasión estética”; una de las razones de su gran atractivo y difusión. Hermán Broch (1933,1950) será uno de los primeros en apuntar esta vinculación.

El ideal estético, anterior al romanticismo, había sido considerado como aquello que trascendía a la obra de arte. La belleza era planteada como un modelo absoluto, casi inalcanzable, que se asumía como un criterio regulador de la obra. Pero es el movimiento romántico el que hace replantear el concepto de trascendencia en el arte para considerar que la inmanencia sólo puede presentarse en aquellas obras que consideran su finitud. El romanticismo, contrario a la orientación tradicional que buscaba hacer del concepto platónico de belleza el objetivo inmediato y tangible de cualquier asunto artístico, sin ser kitsch, planteó su concepto hasta el límite de la confusión.

En el seno de la Teoría Crítica, Horkheimer y Adorno –*Dialéctica de la Ilustración* (1947)– incluyeron por primera vez el concepto de *industria cultural*, para referirse al nuevo contexto de producción cultural dirigido a las masas que surgía como una orientación distinta a la tradicional cultura popular. Para Horkheimer y Adorno esta Industria Cultural se manifestaba a través de la estandarización de productos de baja calidad que responden al diseño de una misma idea; los productos culturales son diseñados de forma funcional bajo la idea de la oferta y la demanda, pero no dejan de ser más que el enmascaramiento de algo que permanece invariable. Esta paradoja obliga a diversificar, transmutar y modificar la producción en una serie de subproductos que responden a la misma idea y esqueleto del original, cuya eficacia y éxito ha sido previamente comprobada a través de la uniformidad recíproca de los propios medios de producción cultural y en las que el consumidor-trabajador queda subyugado a aquello que él fabrica: «Durante el tiempo libre el trabajador debe orientarse sobre la unidad de la producción. La tarea que el esquematismo kantiano había asignado aún a los sujetos —la de referir por anticipado la multiplicidad sensible a los conceptos fundamentales— le es quitada al sujeto por la industria. La industria realiza el esquematismo como el primer servicio para el cliente. Según Kant, actuaba en el alma un mecanismo secreto que preparaba los datos inmediatos para que se adaptasen al sistema de la pura razón. Hoy, el enigma ha sido develado. Incluso si la planificación del mecanismo por parte de aquellos que preparan los datos, la industria cultural, es impuesta a ésta por el peso de una sociedad irracional —no obstante toda racionalización—, esta tendencia fatal se transforma, al pasar a través de las agencias de la industria, en la intencionalidad astuta que caracteriza a esta última. Para el consumidor no hay nada por clasificar que no haya sido ya anticipado en el esquematismo de la producción». (HORKHEIMER Y ADORNO, 1988: 2,3)

Las imágenes y formas del arte industrial son generadas y autocensuradas en el mismo momento de su diseño, porque son pensadas para que el público las consuma. Lo que Horkheimer y Adorno presentan desde la racionalización del sistema cultural, es a un individuo manipulado por una sociedad productiva y consumidora, que se aleja del deleite y el enriquecimiento cultural. Aunque los individuos crean superar, en su tiempo libre, los rígidos mecanismos productivos del trabajo, en realidad lo que ocurre es que la mecanización del sistema cultural-industrial, determina la fabricación de nuevos productos de ocio, basados en la copia y la reproducción del propio proceso de trabajo. (WOLF, 1987: 94-97)

Para Dwight Macdonald (1969), escritor americano, editor y crítico literario, la empresa comercial hallará un lucrativo mercado en las demandas culturales de las masas –gracias al imparable desarrollo tecnológico– que haría posible la producción económica de libros, cuadros, música y mobiliario cuya orientación se inclinaba a satisfacer el consumo en este nuevo mercado. Macdonald, profundamente preocupado por lo que considera la “irremediable decadencia” de los niveles culturales, diferencia entre un arte popular desarrollado desde abajo y una cultura de masas impuesta desde arriba, despreocupada de los valores de la alta cultura, y cuyos agentes son la radio o la televisión. La *masscult* o cultura de masas, es un fenómeno que se diferencia tanto de la alta cultura como de la cultura popular, en la medida que, mientras ésta nace desde abajo, como un producto autóctono proveniente del pueblo para satisfacer sus propias exigencias y necesidades, la *masscult* nacerá desde arriba, como negocio dentro de una lógica de la oferta y la demanda. Macdonald insistirá en que los responsables de las industrias culturales invierten en los valores seguros que llevan el sello de calidad, pero la ausencia de un público crítico y de unos mecanismos de selección precisos para discriminar las obras de calidad conducirán al relajamiento de la exigencia de calidad de un público que se aleja de los estándares de excelencia aceptados por la crítica especializada. (BUSQUET, 2008: 48)

El gran descubrimiento psicológico en el que se fundamenta el kitsch se basa en el hecho de que casi todo lo que está directa o indirectamente asociado con la cultura artística puede convertirse en algo adecuado para el consumo inmediato, como cualquier mercancía ordinaria. Para responder a las exigencias estéticas del consumidor compulsivo la industria de la cultura está ahí imitando, duplicando, reproduciendo y estandarizando cualquier cosa que pueda disfrutar. El carácter de único e incluso de rareza se han convertido en cualidades anacrónicas que ilustran lo que para un partidario del consumo cultural supone la ley de *la ineficiencia del arte*, concepto utilizado por Alvin Toffler (1967) que rechaza la opinión elitista de que los estándares del gusto se han deteriorado en el surgimiento de una cultura de masas, argumentando que nunca antes la cultura “superior” había sido tan próspera: «Toffler reconoce que el crecimiento de los consumos culturales no ha sido general y que sólo ha afectado a algunos sectores sociales. Efectivamente, el público consumidor de cultura, sobretudo de alta cultura, no es representativo del conjunto de la población; es mucho más representativo que el público de las artes en épocas pasadas, pero persisten aún grandes capas de la población norteamericana que no han sido “tocadas” todavía por una nueva ola de interés por la cultura» (BUSQUET, 2008: 69). Evidentemente, Toffler no consideraba que la cultura superior o la popular pudiese ser explotada por el kitsch, ni que ambas estuviesen reguladas por las leyes de la producción y la demanda.

Con la intención de poner algún tipo de orden esta cuestión –tan diversa– primeramente, debemos de considerar el kitsch como un producto de cierta categoría en cuya creación se incluyen artistas, diseñadores y fabricantes, dirigiéndose a una audiencia concreta de consumidores medios y aplicando determinados conjuntos de reglas altamente predecibles en sus estereotipados paquetes estéticos. Desde este punto de vista, el kitsch es un estilo, como cualquier otra forma contemporánea realizada bajo los cánones históricos del arte.

La segunda posibilidad es tener en cuenta los elementos kitsch que aparecen en cualquier proceso de producción masiva y difusión del arte. Estos elementos no son planeados por adelantado por los productores, no son intencionales, son más bien consecuencias de la moderna intervención de la tecnología en el mundo del arte. En este sentido podemos encontrar muchos de estos elementos en el audiovisual contemporáneo que se ajustan a este enfoque; formas inesperadas y modelos estéticos que se repiten incesantemente dentro de una industria audiovisual más preocupada por la audiencia que por el producto. Un ejemplo de este hecho, fue en su día la moda televisiva inaugurada por Valerio Lazarov en la que se hacía uso del martilleante objetivo zoom o del barrido rápido en la panorámica para la puesta en imágenes. Lazarov proyectaba un estilo innovador en la realización televisiva pero el efecto que produjo impuso una moda que se reproducía a si misma, dejando de ser innovadora y original. Relacionando una estética rompedora con la repetición de su cliché. Claro esta las formas del Kitsch no son eternas, terminan apagándose en su ideario, aunque curiosamente guardan siempre sus valores originales. Hoy, revisar algunas de estas grabaciones nos puede parecer Kitsch, –de hecho siguen siéndolo– y desempolvadas es una suerte de *retro-Kitsch*, que puede entenderse como una nueva forma del Kitsch actual.

La tercera posibilidad consiste en considerar la perspectiva del consumidor que aceptando la “mentira estética” del kitsch –condicionada por la belleza instantánea de todo el pseudoarte que le rodea–, puede incluso percibir las auténticas obras de arte como objetos y productos kitsch.

Después de esta revisión de enfoques para situarnos ante el fenómeno del Kitsch podemos resumir en seis, las cualidades de identidad del Kitsch: La primera sería su *cualidad Pop* –cultura de masas–, seguida de la *cualidad comercial* –estética del consumo–, la *cualidad imitativa* –mentira y efectismo–, la *cualidad del mal gusto*, la *cualidad especular* –evasión versus reflexión– y finalmente la *cualidad pedagógica*. Es esta última la que más nos interesa por haber sido históricamente descuidada por las controvertidas connotaciones del término y también por la instintiva tendencia de los estudiosos de sobrevalorar su propio juicio estético.

Según Abraham Moles existen cinco principios básicos del Kitsch: 1. *Principio de inadecuación o distorsión*: mutación o distancia con respecto a la función original que debe cumplir un objeto, imagen o persona, y cuyas cualidades formales son inapropiadas en relación con su contenido o intención. 2. *Principio de acumulación o abarrotamiento*: que desarrolla la idea de frenesí por la cantidad y aglomeración de elementos. 3. *Principio de sinestesia*: puesta en juego en una mismo objeto del mayor número de canales sensoriales posibles, simultáneos o de manera yuxtapuesta llamando la atención a través de la acumulación de elementos simbólicos, alegorías y metáforas o de

la estridencia en el aspecto formal. 4. *Principio de mediocridad*: cuyo sentido es facilitar a los consumidores el acto de absorción, opuesto a la vanguardia y de carácter permanente. Y por último el 5. *Principio de confort*: basado en la fácil aceptación y comodidad. (MOLES, 1990: 71-76)

En suma, hablamos de un arte para el gusto medio que magnifica los lugares comunes, los símbolos y los temas euforizantes y estereotipados. El kitsch resulta placentero para los miembros de la sociedad de masas, y a través de él los individuos pueden alcanzar un nivel de experiencias más elevado, pasando del sentimentalismo a la sensación, por lo tanto, debemos de reconocerlo como un sistema estético de comunicación de masas. El gusto infantil por las cosas “bonitas”, no tiene nada que ver con el kitsch, aunque éste acapare y centralice rápidamente la idea que sobre lo bello poseen muchos adultos en relación a la identificación del arte o lo artístico. La relación del kitsch con este infantilismo estético, es ilustrativo de su posibilidad pedagógica que Abraham Moles analiza como la parodia del buen gusto, en la cual, el camino más sencillo y natural de las masas hacia el “buen gusto” pasa por el mal gusto; Moles indica cierta función pedagógica del kitsch en la sociedad burguesa para establecer un puente –natural– en su acceso a lo auténtico. (MOLES, 1990: 74)

En nuestra experiencia, hemos observado como la mayoría de los estudiantes inciden en estas deformaciones estéticas, ligadas al concepto de Kitsch, cuando construyen un mensaje audiovisual propio. Es habitual, en los primeros trabajos, que el alumnado tienda a unir los diversos clip de vídeo haciendo uso de cortinillas y efectos de transición –generando estructuras geométricas que realizan movimientos simétricos entre los distintos planos de la línea de tiempo– en vez de realizar un montaje a base de cortes limpios para enlazar los distintos planos de cada secuencia. Existe, de hecho, una inclinación a considerar como estéticos o decorativos este tipo de efectos, habituales de las presentaciones multimedia –*powerpoint* o *keynote*– con las que los estudiantes se enfrentan habitualmente en sus exposiciones académicas.

Esta tendencia por utilizar transiciones animadas en la creación audiovisual esta directamente relacionada con la necesidad y estructura del efecto. Pero la construcción audiovisual no implica su utilización por el mero hecho de estar ahí –todos los editores de vídeo, los más sencillos y los profesionales, incorporan este tipo de recursos a pesar de que su utilización sea escasa en la producción profesional–. La necesidad de decorar las primeras producciones se debe a una arraigada costumbre, presente también en otras disciplinas artísticas, de atender a lo anecdótico como estrategia para dar por concluida la forma del mensaje visual.

Del mismo modo ocurre si el material esta formado por imágenes fijas o fotográficas; bastaría con alguna disolvenca, difusión o solapamiento, para generar un movimiento narrativo en la película, pero la opción más utilizada es la de realizar una animación a base de estos recursos, incidiendo en un “efecto por el efecto” –una de las cualidades del Kitsch– que puede relacionarse con la necesidad ornamentativa de las artes decorativas.

De esta manera, planteamos la existencia de un *Kitsch audiovisual*, que nos hace replantearnos los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a este medio de expresión. No se trata de una carencia de cultura visual o de la inexistente interacción con una “buena” cultura visual; en realidad

existe una saturación de productos audiovisuales de gran calidad que están presentes en nuestra vida cotidiana. Tampoco es un problema de que éstos estén mal contruidos. Por ejemplo, uno de los productos mas consumidos y ampliamente insertados en la cultura juvenil es el vídeo-clip; creación audiovisual en el que se utilizan cientos de clips encadenados a través de cortes simples y que supone un magnifico ejemplo de como ha de realizarse un montaje audiovisual. El problema radica, en todo caso, en la existencia de una “mirada vacía” que no permite identificar las formas y los códigos utilizados para la construcción audiovisual, a pesar de que seamos habituales consumidores de este producto. En definitiva: leemos de forma intuitiva estas creaciones, pero no disponemos de las estrategias necesarias, ni reparamos en una perspectiva adecuada que nos ayude a reconocer su aspecto formal, no al menos como para imitarlas o desarrollarlas en una práctica personal.

De esta manera, lo que apuntábamos como una función pedagógica del kitsch, ha de ser tenida en cuenta dentro del propio proceso creativo de enseñanza audiovisual. Al construir estas “deformaciones” o “aberraciones visuales” inconscientes, estamos dando el primer paso para replantear las formas de construcción, su escritura y pasar del sentimentalismo estético a la comprensión plena de la obra; de la estética simulada, a la auténtica construcción audiovisual y su pleno conocimiento y disfrute.

Debemos de aclarar, llegados a este punto, que no se trata de eliminar la tendencia o el gusto por lo kitsch –de hecho es una estrategia o “estilo” de construcción–, en todo caso, lo que planteamos, es que su tratamiento sea consciente e intencionado, fruto de una libre elección y no una influencia alejada de toda determinación. De esta manera, el kitsch, como estilo, puede ser planteado como una opción válida en el proceso de enseñanza y aprendizaje audiovisual.

Como conclusión, no existe desgraciadamente una única definición del kitsch que sea totalmente satisfactoria, pero podemos acercarnos a una comprensión del fenómeno combinando el enfoque histórico-sociológico –en el que el kitsch es completamente actual vinculándose a la industrialización cultural y el consumo de ocio–, con el enfoque estético-moral en el que el kitsch es considerado arte falso o “mentira estética”. El kitsch está ideado para ofrecer una satisfacción instantánea a las necesidades más superficiales tras su autoengaño y estética simulada.

Además, debemos de considerar que el Kitsch y la vanguardia son atraídos fuertemente porque la vanguardia se interesa por el kitsch con un propósito subversivo e irónico y porque el kitsch puede transformar las formas del arte actual en estereotipos estéticamente conformistas. Un buen ejemplo de ello es el tratamiento que Marcel Duchamp hace de la *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci –sin duda, una de las imágenes más abordadas por el kitsch–. Duchamp cogió una reproducción de la *Mona Lisa* y después de dibujarle bigotes y perilla la tituló: L.H.O.O.Q. siglas cuya traducción: *Elle a chaud au cul* [Ella tiene el culo caliente]. Lo verdaderamente interesante y revelador de este *ready-made* asistido es que no violaba la obra maestra, sino su reproducción o la falsificación realizada por la industria cultura; lo que Duchamp ironizaba era simplemente la tradición del objeto kitsch, ideado para satisfacer un consumo masivo del icono cultural o como sugiere Calinescu, lo que Duchamp reivindica, secretamente, es la idea y necesidad del original. (CALINESCU, 2005: 251)

Pero, a pesar de estos esfuerzos, la vanguardia fue incapaz de trascender estas apariencias e irónicamente algunos representantes más avanzados del kitsch no tardaron en darse cuenta de que podían utilizar provechosamente las exitosas originalidades de los movimientos de la vieja vanguardia. Así podemos observar como el propio Duchamp fue ampliamente “kitscheado” por el artista del fetiche Andy Warhol. Escribe Baudrillard: «Es como si estuviéramos asignados a la retrospectiva infinita de aquello que nos ha precedido. Es verdad en la política, en la historia, en la moral, pero también en el arte, que en esto no tiene ningún privilegio. Todo el movimiento pictórico se ha retirado del futuro y desplazado hacia el pasado. Citación, simulación, re-apropiación, el arte actual se ha apropiado de manera más o menos lúdica, o más o menos kitsch, de todas las formas, de las obras del pasado cercano o lejano, incluso del más contemporáneo». (BAUDRILLARD, 1997: 1)

Por supuesto, esto no ocurre sólo en el arte, sino también en todos los medios de comunicación: TV, radio, discos, revistas y libros de bolsillo, etc., incluso cuando los elementos iniciales utilizados no son decididamente kitsch. Es cierto que, psicológicamente, los medios de comunicación de masas inducen a un estado hipnótico al espectador medio: uno simplemente pone la TV y se ve invadido por un número indefinido de imágenes técnicamente “predigeridas” que no requieren esfuerzo para ser comprendidas.

Como vemos, la pasividad, combinada con la superficialidad, son importantes requisitos de ese estado mental que fomenta el kitsch. Esta idea asume el extendido argumento de que los medios de comunicación están casi exclusivamente diseñados para un uso estúpido y hedonista del tiempo libre. Nosotros no creemos que esto sea del todo cierto, aunque si parece evidente que los medios de comunicación contribuyan directamente al advenimiento de una cultura perfectamente homogeneizada que convierte en irrelevantes las diferencias de edad y status social, transformando la experiencia artística, suministrada por los medios de comunicación a los ojos de un condicionado consumidor, para convertirla en una norma extensible a todo tipo de arte.

Esta industria especializada no sólo se adapta a las fluctuantes demandas, además puede predecir, hasta cierto punto, la creación de nuevas modas. De esta manera, la desviación, el inconformismo o el radicalismo, son rápidamente absorbidos por la industria cultural y transformados en artículos rentables de consumo. El estilo de vida de la contracultura se ha convertido en un gran negocio, desde la música alternativa hasta la ropa y sus accesorios o el consumo de sus productos mediáticos – vídeo clips, programas televisivos, documentales de eventos y las nuevas formas de cultura “Fiki”–.

Esta tendencia hacia la masificación afecta a todas las artes, pero es más evidente en las artes visuales en las que el Kitsch puede conformarse de forma inmediato gracias a los procesos de producción –véanse, por ejemplo, las propuestas de Jeff Koons en el campo de las artes plásticas o la de los videoartistas Matthew Barney, Dara Birnbaum, Doug Hall, Cristian Jankowski, Mark Leckey, Bjorn Melhus, Tony Oursler, Francesco Velozzi o Robert Wilson en el ámbito del audiovisual⁵⁶–.

⁵⁶ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

Determinar si un objeto es kitsch implica siempre consideraciones sobre su propósito y su contexto. En teoría, no debería haber nada kitsch en la utilización de una reproducción de la Mona Lisa en un libro de historia del arte. Pero la misma imagen reproducida en un plato, un mantel, una toalla, o una funda de gafas es sin duda un objeto kitsch. Un número de excelentes reproducciones de la misma pintura colocadas una junto a otra en un escaparate tendrá un efecto kitsch porque sugiere disponibilidad en cantidades comerciales. La mera conciencia de la multiplicación industrial de un objeto artístico por razones puramente comerciales puede convertir en kitsch su imagen. Si admitimos que el kitsch es el arte más frecuente de nuestro tiempo, tenemos que reconocer que también es el punto de partida de cualquier experiencia estética y por lo tanto deberemos de considerar como paraísos del kitsch los parques temáticos –Disneylandia, Wagner Bros, etc–, los mangas japoneses, las ilustraciones de un libro infantil y sus extensiones decorativas en el aula. También lo son las tiendas de moda, los locales de comida rápida y la mayoría de los productos televisivos, especialmente aquellos dirigidos a un público adolescente. Nada en los medios esta a salvo de esta consideración kitsch que inunda, además, todos los ámbitos educativos.

2.1.7. La indiferenciación del medio audiovisual. Interferencias entre el videoarte y el cine.

El vídeo como *medio de expresión* esta directamente relacionado con otras dos formas expresivas –más desarrolladas–, provenientes de los medios de comunicación de masas: el cine y la televisión. Los tres se caracterizan por ser medios audiovisuales cinéticos que comparten una serie de elementos simbólicos –sonidos, imágenes, movimiento, color, planos, etc.– diferenciándose en las diferentes técnicas de obtención, tratamiento y difusión de los mensajes que determinarán la disponibilidad de los sistemas simbólicos, sus usos comunicativos y las distintas formas de codificar la realidad. (CABRERO, 1989)

Desde el punto de vista de la relación *emisor-receptor*, estas diferencias inciden fundamentalmente en la posibilidad de control que se tiene sobre los mensajes: mientras la televisión lo limita exclusivamente a un número restringido de personas que generan los contenidos –normalmente al servicio de una empresa con intereses comerciales–; el vídeo, permite una mayor interacción y apertura en lo que respecta a quienes generan los contenido y también sobre los que los reciben, liberándose de los intereses comerciales y orientando su interés hacia el público minoritario. Hablamos, por lo tanto, de *mass-media* para la televisión, caracterizada por disponer de un reducido número de responsables para elaborar los mensaje y un alto número de receptores, y de *self-media*⁵⁷ para el vídeo, que permite un mayor número de creadores de estos mensajes, pues los mismos receptores son también productores potenciales de nuevos contenidos.

⁵⁷ **Self-media** n. ing. [semiót.] Monosistema de comunicación: el sujeto emisor asume asimismo las veces de medio de comunicación y receptor; ej., el estudiante que toma sus propias notas para su estudio, el que elabora un diario sólo para sí. Un *mass media* es un medio de comunicación masivo; un medio por el cual el emisor emite un mensaje hacia un grupo indeterminado de personas, es decir, a un grupo social. Un *self-media* es un medio de comunicación personal, es decir, un medio por el cual un emisor transmite un mensaje a un receptor; ya no hablamos de un gran grupo de receptores, sino que de uno solo. Los *self-media* pueden ser, por ejemplo, el teléfono o la carta.

Desde el punto de vista expresivo, o de la utilización del lenguaje, las expresiones videográficas y televisivas son muy similares, compartiendo rasgos comunes en el tratamiento de la información. En esta relación de proximidad observamos cierta tendencia del vídeo a influir sobre la televisión –que Zunzunegui (1997) detalla como una fascinación por las formas del vídeo– y cierto interés del vídeo, especialmente el videoarte de la última década, por el séptimo arte, nutriéndose de sus fundamentos tecnológicos y adoptando formas narrativas análogas. Podemos afirmar que mientras el cine ha establecido las bases y principios universales del lenguaje audiovisual, el vídeo, hace suyo este lenguaje enriqueciéndolo y ampliándolo⁵⁸.

Podemos hablar, en cierto modo, de un lenguaje único desarrollado sobre soportes distintos. Sin embargo, debemos de aclarar que esto no implica que el videoarte deje de plantear formas propias que rompen constantemente con la expresión cinematográfica, anulando un número importante de elementos de su sintaxis como, por ejemplo, el plano o el montaje⁵⁹. Al contrario que en el cine, que conlleva unos importantes costes de producción y se dirige a público mayoritario con la intención de divertir, los usos generales del vídeo se diversifican: el vídeo, frente al cine, presenta multitud de usos dedicados tanto al conocimiento científico, como a labores de vigilancia, documentación e información periodística, investigación artística y de forma general –gracias a su bajo coste– al entretenimiento.

Otro punto de vista en esta comparación es la utilización creativa del medio. Por ejemplo, la relevancia que los artistas dan al dispositivo técnico variará en cada soporte y tipo de creación, por lo tanto, los procedimientos varían llegando a determinar los elementos conceptuales de la obra. Además, existen distintas formas de experimentar y distintas estrategias técnico-narrativas; lo que se denomina cine experimental es completamente distinto al vídeo experimental, del mismo modo que el vídeo de ficción es también distinto también al cine de ficción.

Román Gubern, en *El simio informatizado* (1987), expone el rechazo que los videoartistas mostraban a la tradición del cine hegemónico, negando sus tradicionales espacios de exhibición –salas de cine–, porque subordinaban de forma hipnótica al espectador y lo convertían en un individuo dependiente y manejable. Estos primeros videoartistas se alejaban de la idea de ficción verosímil y colocaban al espectador ante unos acontecimientos auténticos que respondían a una realidad objetiva, en muchos casos auto-generada de forma espontánea. Es por este motivo que los videoartistas descartan los géneros tradicionales del cine –incluyendo también el acatamiento de sus leyes– y rehusarán los procesos de proyección e identificación psicológica existentes entre el espectador y los personajes de la ficción cinematográfica, eludiendo con ello los imperativos del *star-system*. Este cúmulo de negaciones es la causa fundamental del inevitablemente auto-exilio del videoarte a la periferia cultural que lo condenará a un consumo minoritario y que impedirá su inclusión dentro de la cultura de las masas. (GUBERN 1987: 47)

⁵⁸ El vídeo, como medio de comunicación, hace suyas las bases semiológicas de la expresión cinematográfica, compartiendo una imagen que se obtiene mecánicamente, que es múltiple, cinética y en la cual se combinan tres tipos de elementos sonoros: palabras –a veces escritas–, música y ruidos.

⁵⁹ El cine suelen utilizar más planos generales que el videoarte, y en su narrativa estos desempeñan funciones descriptivas, mientras que el vídeo plantea una planificación más cercana y próxima con el objeto privilegiando los planos más cortos y cercanos.

Pero esta relación de hechos, constatables en el momento en el que Gubern escribió su texto, han sido modificadas en el actual territorio del videoarte, planteándose un notable giro en las orientaciones iniciales; algunos autores actuales, por ejemplo, han desarrollado obras y fórmulas de exhibición con una clara tendencia a experimentar con formas narrativas otrora despreciadas y más propias del cine⁶⁰.

El vídeo –y el videoarte en particular–, nos conduce a un nuevo estado de la imagen con la codificación digital como paradigma. La paulatina digitalización del cine⁶¹ y la mejora de la tecnología dedicada al vídeo, ha favorecido un nuevo panorama en el que la mayor parte de las producciones cinematográficas actuales utilizan sistemas digitales de alta calidad favoreciendo una paulatina desaparición de la tradicional película, sobre la que se ha desarrollado toda la historia del audiovisual desde sus inicios. El montaje en la posproducción cinematográfica a caído en desuso y los metrajes ahora son editados a través de un software específico. Incluso las formas de exhibición también se han visto modificadas, incorporando la tecnología digital en las propias salas de proyección.

Estos cambios también han tenido su correlato en el territorio del videoarte. En la actualidad y gracias a su nueva orientación, el videoarte ha complejizado sus estructuras, equipos y posibilidades de producción desarrollando propuestas que apenas se diferencian de las realizadas por el cine. La renovación digital del vídeo ha contribuido a una mayor complejización y especialización en las herramientas de trabajo y los equipos humanos, y la producción de videoarte se profesionalizado hasta el punto de convertirse en un género que requiere estructuras profesionales parecidas a la de cualquier producción cinematográfica o televisiva. La idea de un videoartista que fabrica su propio producto, ahora se ha visto ampliada por el de un videoartista que contrata –como cualquier productor– un equipo técnico-humano de producción y posproducción, aumentando con ello la calidad del producto final y los costes de realización. Estamos, en nuestra opinión, muy cercanos de una reconversión del videoarte hacia formas comerciales de difusión y comercialización, que nos obligaran en un futuro, a reconsiderar su tratamiento y comprensión dentro de una cultura mass-mediaticada.

⁶⁰ Destacamos a Eila-Liisa Ahtila, Emmanuelle Antille o Rosa Barba.

Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

⁶¹ Teniendo en cuenta los constantes impulsos a la tecnología digital año tras año, parece que el futuro del cine es ser digital en los próximos 10 o 20 años. En cualquier caso, el cine digital todavía tiene que recorrer bastante camino antes de reemplazar por completo al celuloide: durante los últimos 100 años todas las películas han sido grabadas en filme tradicional y todos los estudiantes de cine han aprendido cómo manejar una cámara de 35mm; sin embargo, la tecnología digital, especialmente el equipo de alta definición, todavía no ha tenido tiempo de conseguir una extensa aceptación, pese a que la creciente popularidad de la vídeo-cámara de alta definición (de menos de 2048 píxeles horizontales) en el campo de la televisión ha incentivado ciertamente el desarrollo en cine de las cámaras de 4096 píxeles y más, así como la tecnología de post-producción. Pero no es cierto que estas cámaras graban a 4k; solo interpolan la imagen y no pueden compararse al 16mm, 35mm, 65mm, 70mm, y vista visión. Los primeros sistema de película digitales escaneaban las imágenes la cámara grababa y transferían estas imágenes para la proyección. Los actuales sistemas usan tanto cámaras digitales como proyectores digitales. Los proyectores digitales capaces de una resolución de 2048 píxeles horizontales comenzaron a desarrollarse en 2005 y su avance es cada vez más acelerado. La televisión y los discos de alta definición están ejerciendo una fuerte presión para que los cines ofrezcan algo mejor que sea capaz de competir con la alta definición doméstica. Una sala de cine digital debe ser capaz de ofrecer a la audiencia alta definición de vídeo, de audio, subtítulos y otras características, amén de actualizarse continuamente con los últimos avances tecnológicos –mejoras en la definición, cifrado por parte de los distribuidores...–.

Otra causa de la indefinición del panorama videoartístico actual, en relación con las estructuras de producción cinematográficas, se debe, en parte, a que muchos videoartistas ha desarrollado sus experimentaciones en territorios cinematográficos y que muchos cineastas lo hacen en los ámbitos minoritarios del videoarte. Son conocidos los casos de cineastas como Peter Greenaway, Michael Snow o el español Isaki Lacuesta que alternan sus producciones habituales en la gran pantalla con obras directamente ligadas a la videocreación. En el lado contrario también tenemos videoartistas que proyectan sus trabajos desde perspectivas próximas al cine como Chantal Akerman, Matthew Barney, Shoja Azari, Rosa Barba, Eve Sussman o Juan López, entre otros.

Nos encontramos, por lo tanto, ante una indiferenciación de los propios medios audiovisuales y de sus concreciones técnicas y narrativas, cuyo único enfoque posible para diferenciar entre unos y otros, es describir la intencionalidad expresa de su lenguaje; cómo es, porqué se construye y cuáles son las características de su mensaje.

El vídeo como cualquier otra forma de lenguaje audiovisual está integrado por un conjunto de símbolos y normas de utilización que hacen posible esta particular manera de comunicación. Contiene elementos morfológicos, una gramática particular y determinados recursos estilísticos que lo convierten en un sistema de comunicación multisensorial, visual y auditivo, donde los contenidos icónicos prevalecen sobre los verbales. Es un lenguaje sintético que se origina tras el encadenamiento de sus elementos y que sólo tiene sentido si se considera en su conjunto. La narración audiovisual opera movilizand o la sensibilidad antes que el intelecto, por lo que el mensaje audiovisual, como expresaba Serguéi Eisenstein, va de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea⁶².

En el lenguaje audiovisual, como en el lenguaje verbal, podemos observar aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y didácticos –cuando el material audiovisual plantea una intencionalidad pedagógica–.

Con respecto a los *aspectos morfológicos* destacamos tres funciones básicas: la Informativa, la testimonial y la formativa; la recreativa y la expresiva; y por último la sugestiva, relacionada con la publicidad y la propaganda.

En relación a los *aspectos sintácticos* cuando se crea un mensaje audiovisual hay que seguir unas normas sintácticas que, además, podrán influir poderosamente en el significado final de nuestro mensaje. Los principales aspectos sintácticos a considerar son: *el plano*, o la proximidad de la cámara a la realidad; *la angulación o punto de vista* respecto del objeto/sujeto en el que se centra la atención; *la composición y encuadre*, que distribuye los elementos que intervienen en la imagen; *la profundidad de campo*, relacionada con las áreas de enfoque; *la distancia focal* que hay entre el centro de la lente del objetivo enfocado al infinito y la película o sensor donde se crea la imagen; *la continuidad o raccord* que muestra la relación que existe entre las diferentes tomas de una filmación

⁶² La idea de este director es que dos planos unidos dan algo más que la suma de ellos. Incluso se llega a una nueva idea independiente de los planos previos.

a fin de que no rompan en el receptor la ilusión de continuidad; *el ritmo*, que constituye uno de los elementos que contribuirá más a hacer que las imágenes tengan o no atractivo para los espectadores; *la iluminación* y su valor expresivo; *la temperatura del color* de la luz; *el color* de los objetos y el movimiento de la cámara físico u óptico. Además dentro de los aspectos sintácticos han de considerarse otros como los *signos de puntuación*, *los textos o gráficos*, *los trucos* y *la música* y *los efectos sonoros*.

Los *aspectos semánticos* estructuran el significado de los elementos morfosintácticos de una imagen depende de su articulación dentro del mensaje que se quiere transmitir, distinguiendo entre el *significado denotativo u objetivo* –el objetivo propio de la imagen– y los posibles *significados connotativos o subjetivos*, que dependerá, en última instancia, de las interpretaciones que haga cada espectador. De manera que las imágenes acostumbran a ser polisémicas, aunque también encontremos casos de *sinonimia*⁶³.

Para finalizar, el uso de recursos estilísticos contribuye a modificar el significado denotativo de los elementos del mensaje que podrán ser visuales y lingüísticos o solo lingüísticos.

⁶³ Elementos diferentes pero que tienen un significado parecido.

2.2. Videoarte y Educación.

«La educación debe cambiar, adoptando el verbo en tiempo futuro».

Alvin Toffler (1973: 303)

El medio audiovisual ha tenido una relación difícil y controvertida con la enseñanza. Todos los agentes educativos reconocen los beneficios pedagógicos del medio pero su implantación en la práctica no ha sido la deseada.

En los años setenta comenzaron a publicarse numerosos estudios teóricos que anunciaban una revolución audiovisual en el seno de la enseñanza. La tecnología audiovisual se planteaba como una fórmula que mejoraría la motivación del estudiante, facilitando su comprensión y promoviendo su necesidad en el aprendizaje, sin embargo, a día de hoy, el tratamiento de lo audiovisual en el aula aun es insuficiente y en la mayoría de los centros escolares, lo audiovisual es relegado a su tecnología cuya utilidad se ajusta, en la mayoría de los casos, a servir de apoyo a la tarea docente.

La necesidad de una inclusión de los medios audiovisuales en el aula es un reflejo de lo que ha estado ocurriendo en la sociedad en las últimas décadas. A partir de los ochenta y principios de los noventa se planteará una superación del reduccionismo tecnológico, al que había sido relegado el audiovisual, para empezar a considerar su potencial didáctico e integrarlo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sociólogos, psicólogos, pedagogos y artistas comienzan a mostrar un especial interés por la cultura audiovisual, buscando en el cine, la televisión y el vídeo, nuevos espacios de encuentro e interacción cultural. A partir de este momento la *alfabetización digital* –especialmente la alfabetización en los *media*– adquiere una consideración relevante en la educación y la orientará hacia la adquisición de capacidades y destrezas relacionadas con las nuevas tecnologías como vía para conseguir una mayor eficacia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Docentes e investigadores comienzan a mostrar una mayor atención a estos nuevos códigos y mensajes, valorando sus potencialidades pedagógicas en el desarrollo de una capacidad crítica de los estudiantes.

La introducción del audiovisual en la escuela comenzó a ser una realidad en el currículum educativo cuando se comprobó que suponía un apoyo significativo a la enseñanza, ayudando al estudiante en su aprendizaje y generando situaciones inusuales y estimulantes, que guiarían los distintos procesos planteando una autorregulación del aprendizaje. Es a partir de este momento que los medios dejan a de valorarse desde una perspectiva instrumental y se convierten en espacios para la experimentación y el desarrollo cognoscitivo. Aunque son diversas la funciones que los medios pueden desempeñar en la educación, su concreción en el aula dependerá definitivamente del docente, de los estudiantes y de su contexto.

Las funciones del vídeo en el ámbito escolar son amplias y diversas, entre las que Cabero Almenara (1989) destaca: convertirse en un transmisor de información, ser un instrumento de conocimiento,

posibilitar la evaluación del aprendizaje, favorecer la formación del profesorado, convertirse en una herramienta de investigación, asumirse como instrumento para la alfabetización audiovisual y, finalmente, ser un medio ideal para que el alumnado pueda experimentar distintas actitudes. En la misma línea, Martínez Abadía (1989) destaca su uso como medio didáctico, de formación del profesorado, de expresión estética y de comunicación y como medio de comunicación. Funciones que Ferrés (1987) sintetizará en: informativa, motivadora, expresiva, evaluativo, investigadora, lúdica y metalingüística. (BARTOLOMÉ, 2007: 24)

Toffler expone en su libro *El cambio de poder* (1990) que «La libertad y la justicia sociales dependen cada vez más de cómo afronta cada sociedad estas tres cuestiones: educación, tecnología de la información y los medios, y libertad de expresión (...) nuestros sistemas de educación masiva se han quedado obsoletos en gran parte. Exactamente igual que en el caso de los medios de comunicación, la educación requerirá una proliferación de nuevos canales y una gran expansión de la diversidad de programas. Un sistema en el que abunden las posibilidades de elección tendrá que sustituir al sistema en el que escasean si las escuelas han de preparar a la gente para una vida decente en la nueva sociedad de la Tercera Ola, por no decir nada de los papeles económicamente productivos que habrán de desempeñar». (TOFFLER, 1990: 427)

Para Toffler la formación educativa debe de servir para vivir en este mundo cambiante es a través del desarrollo del pensamiento y de determinadas habilidades que son esenciales en la asimilación y uso de los conocimientos –en continuo cambio–, planteando la necesidad de una permanente adaptación: «El hecho de que el conocimiento se vuelve rápidamente anticuado, y el alargamiento de la vida, muestran claramente que es muy poco probable que las enseñanzas aprendidas en la juventud conserven su importancia cuando llegue la vejez. Por consiguiente, la educación *super-industrial* tendrá que prolongarse, sobre una base cambiante, durante toda la vida». (TOFFLER, 1973: 288)

Esta continua adaptación es especialmente intensa en todo aquello que tenga que ver con las tecnologías. El éxito de los medios audiovisuales en los ámbitos comunicativo, educativo y expresivo, plantea una actitud reflexiva frente a los mensajes mediados, obligando a plantear un aprendizaje significativo que ayude a incentivar las habilidades cognitivas en el lenguaje visual para permitir que los sujetos se sobrepongan a la mera recepción y consumo, favoreciendo con ello la generación de actitudes más activas y participativas en el uso de estos medios. En este sentido, la inclusión del videoarte en los ámbitos escolares favorece, por un lado, a la formación artística del individuo, y en segundo lugar, al reconocimiento de lo que es la imagen mediática. El tratamiento del vídeo en los ámbitos educativos plantea una revolución metodológica en la enseñanza que lo sitúan más allá de su soporte, favoreciendo la creación de mensajes propios de interés artístico –que además son educativos–.

Entre las características favorables de su uso en el aula podemos destacar:

- El vídeo, permite el diálogo, la creatividad y la participación colectiva en el aula.
- El vídeo puede ser almacenado, copiado u ordenado con el fin de aprovecharse posteriormente.

- Es un medio por el cual se permite el manejo de tres tipos de lenguaje: el de las palabras, el de los sonidos y el de la imagen, por lo que genera mayor información que la utilización aislada de alguno de estos lenguajes.
- El costo del uso del vídeo es considerablemente reducido y se ve potenciado por su diversificación e inclusión entre los útiles de la vida cotidiana, por ejemplo, encontramos un buen número de aparatos electrónicos que permiten realizar vídeo, desde los propios ordenadores a través de las webcam, hasta las cámaras fotográficas o el más extendido y continuamente actualizado teléfono móvil.

Como menciona Ferrés i Prats y Bartolomé Pina (1991), existen dos líneas desde donde se pueda trabajar con el vídeo en la educación: Primeramente, conociendo el medio para poderlo utilizarlo de forma adecuada o “educar en el vídeo”. Por otro lado “educar con el vídeo” pues supone un valioso instrumento con el que se puede optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con lo educativo, podemos hablar de diferentes tipos de producciones; desde las realizadas por el profesor y los estudiantes, a las realizadas por las instituciones educativas, o las que realizan los profesionales de los medios que participan con la institución educativa. (BARTOLOMÉ, 2007: 25)

Para Ferrés, existen varias clasificaciones en cuanto al uso del vídeo en el aula y que hemos recogido en el siguiente esquema. (FERRÉS, 1994: 213)

Vídeo-lección	Es una grabación de una clase o conferencia en la que se expone un tema, pero no existe una interactividad real con los estudiantes.
Vídeo-apoyo	El vídeo es utilizado como una herramienta de soporte basada fundamentalmente en la imagen y el sonido con la cual el docente complementa y enriquece la asignatura.
Vídeo-proceso	En este proceso videográfico se incluye el uso de la cámara para la elaboración de un trabajo educativo en el que se involucran tanto los alumnos como los docentes.
Programa motivador	Los programas audiovisuales promueven un trabajo posterior por lo que son considerados un estímulo para la expresión, discusión y la investigación en el aula.
Programa mono-conceptual	Estos programas desarrollan, a través del vídeo, un tema muy concreto y breve de entre 5 a 15 minutos.
Vídeo-interactivo	Es la fusión entre el vídeo y la informática, generando una comunicación bidireccional –entre la persona y la máquina– donde las secuencias de imágenes serán determinadas por el usuario.

Bartolomé divide en dos los tipos de programas en los que se puede utilizar el vídeo. (BARTOLOMÉ, 2007: 25)

La vídeo-lección	Son programas que transmiten contenidos como si de un libro se tratara. Los contenidos conceptuales son soportados por una banda sonora convenientemente ilustrada por imágenes. Son vídeos claros, organizados, estructurados. Poseen capítulos y partes que facilitan la auto-organización de la información y su mayor rentabilidad educativa es alcanzada cuando el aprendizaje se produce durante su visionado.
Programas sugerentes, motivadores y provocadores.	Aquellos que no se preocupan tanto de dar una información completa sino de presentar cuatro ideas globales y sugerir consecuencias. La palabra no es el elemento importante y los mensajes se construyen por la interacción de imágenes y sonidos en un montaje que, siguiendo el estilo actual, huye de la linealidad. Son programas que no facilitan la estructuración de su contenido, al menos aparentemente. Aquí el aprendizaje se producirá después, en las actividades que el alumno realiza al terminar su visionado, mientras consulta otras fuentes de información.

Guadalupe Hernández considera que el vídeo «conforme a los propósitos de aprendizaje y al estilo docente, podrá incorporarse en distintos momentos del proceso didáctico y con funciones diversas: para motivar, introducir, apoyar, desarrollar, confrontar ideas, recapitular, concluir o evaluar. Cada caso merece un tratamiento especial y diferenciado». (HERNÁNDEZ LUVIANO, 1998: 216)

Según la autora, las funciones principales son:

Como motivación	El atractivo de las imágenes videográficas pueden ser eficaces para despertar el interés sobre un contenido. Su finalidad es llamar la atención sobre un tema concreto, provocando una respuesta inmediata y estimulando la participación y las actitudes de investigación. Se recomienda utilizar fragmentos breves, entre cinco y 10 minutos, que sean interesantes y llamativos. No es necesario que se aborde el tema de lleno, pudiéndose referir a una situación cotidiana o a un problema político o social que sirva como punto de partida para plantear retos, interrogantes y cuestionamientos sobre ese tema.
Como introducción	En este caso se trata de utilizar un vídeo para presentar un panorama general de lo que se estudiará. Para ello se seleccionará un segmento corto en el que destaquen los conceptos básicos y los hechos sobresalientes; a la par que se propondrán las actividades complementarias a realizar, entre las que se puede incluir la observación de otros programas de vídeo como parte del desarrollo o como cierre, recapitulación y evaluación del tema tratado. Esta función, como la anterior, es propicia para que los alumnos expresen lo que ya conocen sobre el tema aportando más información al docente en el diseño de estrategias didácticas además de contribuir a que el aprendizaje sea más significativo.
Como apoyo	Ésta es la modalidad en la que el vídeo acompaña las explicaciones del docente y se combina con otros recursos. Como parte de la clase pueden utilizarse distintos segmentos para motivar, introducir, desarrollar, recapitular o evaluar el aprendizaje obtenido. Requiere de un conocimiento previo del material a fin de establecer la secuencia de presentación más conveniente.

Como confrontación de ideas	Algunos programas de vídeo apoyan sus planteamientos con entrevistas a expertos, investigadores o informadores autorizados; otros presentan mesas redondas y diferentes fuentes informativas para ir más allá de la mera comprensión de los contenidos y analizar otros puntos de vista diferentes, contrastar diversos enfoques o soluciones de un problema. Su uso en el aula favorece el análisis, la discusión, la expresión libre y la toma de decisiones, ayudando a desvelar significados y concepciones ocultas, a menudo, difíciles de abordar.
Como recapitulación de ideas	El objetivo de estos programas es fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, repitiendo el programa completo o sólo algunos segmentos del vídeo, a través del cual se presentará el tema y se desarrollarán diversas actividades conforme a las necesidades y al propósito de aprendizaje. En algunos casos también puede servir para realizar una evaluación formativa en grupo.
Como conclusión	En este caso, el vídeo se presenta como último momento de la estrategia didáctica, hace las veces de síntesis y favorece la obtención de conclusiones. Si se tratara de demostraciones o experimentos se podría optar por su presentación sin sonido y pedir a los estudiantes que expliquen lo que observan. Se recomienda abrir una ronda de participaciones después de su exposición.

Hernández, también plantea que: «la incorporación de un medio en la educación implica un proceso de apropiación. Este proceso debe estar en consonancia e interactuar de manera natural en la cotidianidad escolar. Para ello, se requiere tomar en cuenta las condiciones materiales necesarias para su uso, el conocimiento que posee el maestro sobre las características y manejo del medio, así como su pertinencia y congruencia con los propósitos escolares. Por ello, proponemos el uso didáctico del vídeo como una primera etapa de apropiación en la que el profesor se familiarizará con el discurso audiovisual, aprenderá a analizarlo y evaluarlo y diseñará estrategias didácticas acordes con sus condiciones particulares. En etapas subsecuentes, profesores y alumnos con cámara en mano incursionarán en la investigación, en el registro de sus experiencias de aprendizaje y en la producción de su propio material didáctico». (HERNÁNDEZ LUVIANO, 1998: 216)

En la actualidad, el uso de los medios audiovisuales en el ámbito educativo está en pleno desarrollo y favorece una modificación importante de las metodologías de enseñanza, de las dinámicas de grupo y de la práctica docente en general. Las posibilidades del vídeo, en la actualidad, son muy variadas permitiendo su uso en el aula para observar fenómenos naturales, contextualizar épocas históricas, acercarse al trabajo de los científicos, viajar por el cosmos, conocer descubrimientos recientes, observar experimentos realizados con instrumentos especializados, aclarar conceptos, explorar el mundo natural, reforzar y aplicar conocimientos, conocer lugares remotos, ejemplificar conceptos abstractos, conocer la opinión de expertos, esquematizar o simplificar la realidad para su mejor comprensión, acortar en tiempo y espacio procesos, estimular la expresión oral y escrita.

La introducción en el aula de ciertas prácticas basadas en el videoarte, permitirá una proyección paulatina de los procesos de acomodación-asimilación, intercalando aprendizajes a través de distintas fases o niveles de experimentación con el objetivo de conseguir la plena autonomía de los estudiantes en la comprensión de la práctica audiovisual. El objetivo de estas prácticas se centrará en

el reconocimiento, interacción y valoración de las producciones ajenas, como en la estructuración y producción de proyectos propios, tanto individuales como colectivos.

Desde el punto de vista metodológico la introducción del vídeo debe partir de una continuidad en su práctica –una introducción del vídeo ocasional, puede convertirse en un elemento de distracción o de simple aligeramiento de las tareas en el aula–. La interacción del alumnado con el medio videográfico debe de ser un ejercicio constante extensible a todas las áreas curriculares.

El trabajo videográfico favorece la transversalidad y la multidisciplinariedad convirtiéndolo en un medio valioso para desarrollar, al mismo tiempo, proyectos de equipo con presencia en las actividades anuales del Centro e incluirse dentro del Proyecto educativo del Centro (PEC). De manera que sí su utilización es generalizada y continua, se convierte en un instrumento más de los que intervienen en el proceso educativo. Por ello, si planteamos *una metodología educativa con y a través del vídeo*, será necesario involucrar a todos los actores que van a interactuar con el medio, no sólo a nuestro alumnado, también al resto de comunidad educativa, con el objetivo de hacer familiares sus instrumentos, procedimientos y actitudes.

Además, el instrumental necesario –la cámara de vídeo o cualquier otro recurso que se dedique a este fin– para producir, archivar, clasificar, editar y emitir sus registros deberá de estar presente en todo el proceso. Lo ideal, es poder contar con un espacio –dentro o fuera del aula– dedicado a este trabajo, aunque en previsión de su ausencia nos bastará con disponer del equipo necesario en los momentos que se requiera. De esta manera, sí vamos a realizar una actividad de grabación de material audiovisual, necesitaremos una o varias cámaras; sí pretendemos editarlo necesitaremos, al menos, una computadora con el software adecuado; sí por el contrario requerimos visualizar cualquier producción o exhibir los proyectos realizados necesitaremos un proyector para su correcta exhibición. Como vemos la lista de requerimientos es correlativa a la programación de los procesos y a la realización de las actividades previstas.

En el ámbito de la educación cada docente debe de adaptar y desarrollar las potencialidades de los recursos de su entorno en relación con los objetivos de la materia para generar aprendizajes significativos. Esta circunstancia es común a todas las áreas curriculares, más aun en la enseñanza artística donde la creatividad y el desarrollo del pensamiento suponen el objetivo fundamental. La experiencia es un aspecto crucial para acceder a los conocimientos artísticos y la motivación del alumno es un elemento clave para que éstas se desarrollen con niveles óptimos de interés e implicación por parte del alumnado. Debemos de lograr dicha motivación a través de los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo generar una expresión espontánea que promueva la formulación de preguntas y que plantee las dificultades a solucionar, pero sobretodo, que permita interactuar con sus diferentes técnicas, materiales, instrumentos, espacios, imágenes y textos, que en su conjunto intervienen en la construcción y comprensión del mensaje audiovisual.

La implicación de los estudiantes en una programación educativa basada en el vídeo dependerá en última instancia de esta motivación; de su disposición en el aprendizaje en la que también intervendrán otros aspectos afectivos y relacionales.

Uno de los problemas que más dificultan el aprendizaje es la repetición memorística, que sigue siendo utilizada con frecuencia en las aulas y cuyos resultados a corto plazo, no aportan un conocimiento estable y duradero, ni favorecen la formación de un pensamiento crítico y creativo. El aprendizaje es duradero cuando los estudiantes incorporan nuevos conceptos e ideas a sus conocimientos previos sobre un tema o materia. Es necesario, entonces, considerar cómo son, de dónde proceden y si son pertinentes en relación a los contenidos que estamos trabajando.

En el caso de una enseñanza artística basada en el videoarte, encontraremos que los conocimientos de los estudiantes provienen en su mayoría del entorno televisivo por lo que también estamos obligados a considerar las formas en las que el mensaje audiovisual llega a nuestros estudiantes. Sin duda, las preferencias sobre los programas de televisión están relacionadas con aspectos como la edad, el sexo, los ambientes socioculturales, los contextos familiares, etc. Parece razonable que el docente deba de estar familiarizado con todos los espacios de interacción habitual entre los estudiantes y el medio audiovisual, entre los que destacan: el cine, las nuevas tecnologías, las redes sociales, la publicidad, los vídeo-juegos, los vídeo-clip, etc.

Estos son, en la actualidad, los focos que proporcionan la mayor parte de la información audiovisual a nuestros estudiantes y suponen una base de conocimiento previa que debemos de conocer y tener en cuenta para el diseño de las experiencias en el aula. Del mismo modo también es necesario conocer el grado de conocimiento de nuestros alumnos y alumnas en relación al arte, especialmente al arte de nuestros días y a sus diferentes formas y lenguajes. Ambas cuestiones son elementos indispensables a tener en cuenta para una buena programación orientada hacia la alfabetización audiovisual en el aula.

2.2.1. Estéticas audiovisual contemporánea: reconocimiento y utilidad didáctica.

«Las formas más significativas de intercambio en el arte moderno y postmoderno y la cultura popular y no popular de este siglo se han encarnado en variados diálogos entre las estéticas del cine y el vídeo, y las industrias e instituciones del cine comercial y la televisión, uno de cuyos frutos es el videoclip. Institucionalizado gracias a MTV, el vídeo musical ha sido la más radical y al mismo tiempo financieramente rentable de las innovaciones de la historia de la televisión».

Ana María Sedeño (2010)

El vídeo-clip es la materialización del discurso postmoderno en su versión más populista tras la desaparición de las vanguardias. Creado originalmente como un producto televisivo ha crecido en ambición y ha desbordado sus propios límites, imponiéndose como una de las formas artísticas de mayor vitalidad de nuestro tiempo que incorpora elementos del vídeo experimental, el videoarte y la animación dentro de un formato comercialmente viable.

Sin duda, el vídeo-clip ha sido el formato audiovisual –de experimentación narrativa– que más fácilmente a combinado arte y medios de comunicación, promocionando y popularizando sus productos en una cultura mass-mediática contemporánea, gracias a la capacidad del sistema para absorber las formas de la subcultura popular y de vanguardia, mezclando estructuralmente las formas de la televisión comercial y las proposiciones visuales del vídeo de creación o videoarte.

En este sentido, el videoclip no debe de ser considerado expresamente como una iniciativa creativa o expresiva audiovisual, en todo caso es el mecanismo más eficaz y eficiente para la exposición de un producto. Sus creadores no son propiamente los artistas audiovisuales sino los estrategas del marketing que hacen posible una industria eminentemente urbana que favorece el cambio en los soportes de inscripción y de registro. El vídeo se convierte así en un spot publicitario de un producto audiovisual de mercado, propio de un contexto eminentemente urbano. Como apunta Román Gubern: «El videoclip es también, de todos modos, un spot publicitario discográfico, nacido del encuentro de la industria de la imagen con la industria discográfica, y cuyo esqueleto narrativo lo proporciona la letra de la canción más que la imagen liberada de los imperativos del *raccord* espacial y temporal, para recuperar a su modo el estatuto eisenteniano de la imagen-choque». (GUBERN, 1994: 350)

Como vemos, el vídeo-clip ha hecho posible la fusión del arte visual, pictórico y cinematográfico con la música y la industria cultural, eso si, a través de la mixtura entre la cultura popular y el refinamiento de la alta cultura –donde lo vulgar y lo kitsch se sitúa al mismo nivel que el estilismo clasicista, las vanguardias transgresoras y la creación de autor más crítica–, utilizando para ello el pastiche o la imitación del estilo, en detrimento de la referencia creativa.

El vídeo-clip subvierte todo lo moderno instalándose en un lugar relevante del pensamiento postmoderno, donde las narrativas son fragmentadas rompiendo su estructura y las historias son presentadas como fragmentos generadores de otros espacios, siempre a través del ritmo vertiginoso de aquello que llamamos realidad.

Raúl Durá Grimalt (1998) afirma que una de las propiedades “divinas” del vídeo-clip es permitir que el cantante pueda reproducir su presencia en múltiples espacios-tiempos en el interior del relato y sin ninguna lógica. Esto es, el cantante está en un permanente juego de ubicuidades –apariciones y desapariciones– sin necesidad de una justificación y materializándose en un determinado espacio-tiempo. Mientras que Roman Gubern (1994) destacará la gestualidad como uno de los elementos más importantes de su éxito. En el mismo sentido, Machado (2000) ampliará esta característica destacando que son los movimientos corporales los que adquieren un papel significativo en la interpretación, exigiendo el despliegue de un sistema kinésico en el que imagen del gesto forma parte del discurso musical, como cualquier elemento específicamente sonoro. (VERA-SÁNCHEZ, 2009: 247)

Desde el punto de vista didáctico, abordar un reconocimiento de las formas, significados y estructuras del vídeo-clip, permite ofrecer al alumnado diferentes procedimientos de observación y análisis, potencialmente enriquecedores, para la alfabetización audiovisual en los ámbitos de la educación. Que mejor soporte para estudiar y comprender las distintas estéticas que se imponen en el medio audiovisual que una forma narrativa tan aceptada y familiar como el vídeo-clip.

Este formato comparte espacios de creación con el videoarte ya que ambas formas muestran interés por la experimentación y participan de rasgos semánticos de un lenguaje propio y concreto que potencia la metáfora y la correlación de las imágenes a través de un discurso particular relativizando el ritmo de cada secuencia. Esta correlación de influencias, como ya hemos visto, se extenderá a otros contextos como el cine y los programas de televisión, generando formas y estructuras específicas que hacen posible otras formas de realizar lo audiovisual. Por todo esto consideramos que es necesario su tratamiento dentro de los contenidos propios de una enseñanza audiovisual.

La imagen en el vídeo-clip es el espacio en el cual se albergan el conjunto de relaciones entre el cuerpo del cantante-actor y el equipamiento contextual, trazando unas formas singulares estéticas que dan sentido a ese mismo espacio. Esta organización del espacio escénico constituye y construye el personaje que debe ser su ocupante y el tipo de decorado o ambientación que debe ser su paisaje, especificando la manera en que el cantante-actor debe operar el sistema kinésico, determinando la emocionalidad melódica y lírica de la canción para evidenciar la intención estética del realizador audiovisual en la dirección de arte.

Un vídeo-clip está formado por una progresiva y constante sucesión de imágenes en transiciones encadenadas que constituye uno de sus mayores atractivos formales. Su volumen informativo, variado por el uso de la elipsis y por una la continua ralentización y aceleración del movimiento, no sólo modifica el relato audiovisual, sino que exige además una compleja competencia icono-narrativa del espectador para descodificar el contenido del mismo. El videoclip sintetiza, en pocos minutos, el proceso creativo-estético y resulta muy útil para comprender como se descodifica por un lado el texto verbal –la letra de la canción–, y por otro, la imaginería de la escena. Las sesiones teórico-prácticas planteadas sobre este tipo de creaciones se convierten en un ejercicio ideal para mostrar el *racords* o continuidad de las imágenes, dentro de un montaje dialéctico o de oposición, con una intención creativo-artística.

El complejo dispositivo narrativo del videoclip transforma la manera de concebir el relato audiovisual. Esta dinámica narrativa caracterizada por la fragmentación, velocidad, yuxtaposición, incrustación, multiplicación, alteración y transición del relato, promueven diversas fórmulas de creación como: la incorporación de fragmentos de actuaciones previas; el *collage* o incrustación de animaciones, reportajes, documentales y videografías experimentales; la generación de una infografía adecuada; y finalmente, el tratamiento de fragmentos que muestran el propio proceso de realización. En suma, una forma de ensayo audiovisual que permite elaborar conceptos complejos sobre la construcción narrativa y las formas de persuasión audiovisual insertadas en las dinámicas de la audiencia⁶⁴. Por lo tanto, su trabajo en el aula puede ser una buena manera para introducir otras formas audiovisuales artísticas como las desarrolladas por el videoarte.

⁶⁴ El videoclip no debe de ser considerado expresamente como una iniciativa creativa o expresiva audiovisual, en todo caso es el mecanismo más eficaz y eficiente para la exposición de un producto. Sus creadores no son propiamente los artistas audiovisuales sino los estrategas del marketing que hacen posible una industria eminentemente urbana que favorece el cambio en los soportes de inscripción y de registro. El vídeo se convierte así en un spot publicitario de un producto audiovisual de mercado, propio de un contexto eminentemente urbano. Los medios de comunicación son la iconosfera en la que se configura su aceptación social y donde se confrontan y se activan las identidades, reflejando los intereses sociales, unificados en grupos o tribus que consumen ávidamente este otro tipo de publicidad mediática.

Por último, nos parece interesante subrayar –en relación con nuestra investigación–, el contexto en el que habitualmente se inserta este tipo de narraciones audiovisuales. Hasta la fecha, la televisión había cumplido un papel importante como escenario para su difusión, pero en la actualidad otras formas como internet se ha convertido en su principal canal de exhibición, cobrando una especial relevancia el uso de las redes sociales como Youtube, Facebook, MySpace, etc.

La iconosfera conformada por los medios de comunicación y las fluctuaciones de su audiencia juegan un papel clave en la configuración de la identidad del individuo y su aceptación social, reflejando los intereses y hábitos de la sociedad y unificando los colectivos, grupos o tribus, a través de sus estereotipos. Estos espacios generan un amplio mercado de productos asociados que son consumidos mayoritariamente por los jóvenes. Por lo tanto, es necesario prestar una mayor atención a este tipo de creaciones que, aunque no dejan de ser una estrategia de marketing, plantean nuevas formas de experimentación en la brecha de otros géneros afines, como el cine experimental o el videoarte. Su utilización en el aula permitirá acercar a los jóvenes al estudio de estas micro-narrativas audiovisuales, a medio camino entre la narración cinematografía, las formas del cine experimental y el videoarte.

2.2.2. El videoarte en la investigación educativa.

El acceso y desarrollo audiovisual en su expansión en la sociedad, toca de lleno los ámbitos educativos, revolucionando la práctica docente y la investigación en estos ámbitos. A pesar de que existan algunas consideraciones y estudios sobre la utilización del vídeo como recurso y medio de expresión, observamos que pocos, o casi ninguno, hacen referencia a la utilización del videoarte como metodología para formalizar una investigación relacionada con la didáctica de las artes plásticas y visuales. Consideramos que el videoarte, como medio de expresión y metodología para la investigación artística, incluida en la cultura audiovisual contemporánea, supone una valiosa estrategia para indagar, elaborar, desvelar, inventar, expresar y descubrir nuevos territorios relacionados con la práctica y didáctica artística, su desarrollo en la educación y la formación del profesorado.

Como ya hemos adelantado, el concepto de videoarte es resbaladizo a ajustarse a definiciones herméticas, probablemente por su naturaleza híbrida y permeable, que lo convierten en una arquitectura compleja en la que cada parte establece su propio camino ampliando sus influencias y conexiones con otras artes y disciplinas, y generando un espacio de acción versátil prolífico y en constantemente proyección. Son estas características las que nos hacen plantearnos su idoneidad dentro de nuestro estudio, las que nos animan a profundizar en un terreno plagado de nexos y rizomas que se ajustan a la consideración de una Investigación basada en las Artes Visuales con amplias posibilidades para aportar nuevos escenarios de estudio y estrategias didácticas para desarrollarlos con éxito.

Nuestra investigación supone una indagación desplegada a través de acciones psicoperceptivas sobre estructuras técnicas que se ponen a prueba en el proceso experimental y que se formalizan a través de ciertos protocolos de una forma proyectual. Una de las problemáticas que debemos de superar es la necesidad de establecer la diferencia entre estos proyectos metodológicos y los

procesos artísticos que se desarrollan en los procesos de indagación. Para ello, consideramos útil, generar una plasmación sistemática de todo lo que los propios procesos artísticos descubren y presentan, partiendo de la idea que un proceso artístico es también una investigación que presenta y mantiene, en su propia estructura, un protocolo de acción sobre la experiencia en sí. Planteamos, entonces, una investigación donde lo artístico no pierde valor en relación con las formas tradicionales de entender la investigación y esta circunstancia no nos aparta de los procedimientos habituales de una exposición científica.

Por todo esto, creemos necesario profundizar en nuevas metodologías y estrategias que permitan utilizar formatos de investigación y exposición adaptados a los temas de estudio como es nuestro caso, y sugerimos una investigación basada en el videoarte, como estrategia y metodología científica en el análisis de las formas de enseñanza artística desarrolladas sobre soportes videográficos y lenguajes audiovisuales.

El videoarte, como procedimiento de investigación, no sólo incluye la creación artística como tal –que de por sí es también una investigación–, además plantea otros enfoques que lo hacen potencialmente valioso en su aplicación al campo de la investigación educativa. Por ejemplo, permite formalizar una hipótesis sobre la que se sostiene un proceso didáctico-artístico en el que distinguir diferentes niveles de investigación y generar un protocolo de preguntas que se circunscriben a las interrelaciones *a/r/tográficas* sobre las que basamos nuestro estudio. De esta manera, el análisis cualitativo, puede incluir cada una de las perspectivas puestas en juego.

Además el videoarte establece los espacios donde se van a desarrollar las indagaciones y los diferentes aspectos pedagógicos, didácticos, psicológicos, técnicos, comunicativos, terapéuticos y creativos que se van a desarrollar, en relación con los elementos conceptuales, simbólicos, semánticos, sintácticos, gramáticos e hipermediales incluidos en el mensaje audiovisual. Todo ello, permitiendo la elaboración de una documentación constante de los procesos y el registro constante de sus resultados, que en definitiva; muestran las conclusiones de una investigación relacional que plantea constantemente nuevos interrogantes.

El videoarte como metodología de investigación en el ámbito de la educación artística permite además proyectar la propia actitud del investigador, o investigadores principales, a todos los sujetos implicados en la investigación, posibilitando que otros puedan convertirse en investigadores de la propia investigación y diluyendo, por tanto, el enfoque lineal y egocéntrico de una investigación tradicional para dar paso a una investigación continua, llena de interrelaciones espacio-temporales.

La experiencia artística en la educación se orienta más hacia planteamientos que permiten la experimentación de procesos –abiertos– que a la consideración de proyectos concluidos, aunque para el observador éstas experiencias puedan parecer concluidas porque lo que se observa pertenece siempre al mundo de los productos. La intención de una investigación basada en el videoarte es valorar los procesos e incluir los resultados dentro de la lógica del proceso, alejándonos de las perspectivas que establecen estas diferencias en la experiencia artística. Para nosotros, estos resultados “aparentes”, son formas de generar otros procesos; son como nodos, potencialmente

activos, que nos sitúan en una indagación circular, centrífuga y gravitatoria, y que promueven la implicación activa de todos los agentes en el empeño por establecer y resolver las situaciones creadas. Esta interacción activa, no ha de ser vista como el *feed-back* habitual en cualquier experiencia docente, pues supone una circunstancia empática basada en la transferibilidad del entusiasmo del investigador que es al mismo tiempo artista y docente.

El vídeo como medio de expresión y aprendizaje afecta a las dos partes implicadas en el proceso educativo: por un lado al alumnado, que lo utiliza como medio para confeccionar sus propias experimentaciones y creaciones, proporcionando un archivo a documental de primer orden. Y por otro lado, a los docentes, que los constituye como gestores, organizadores y realizadores de las producciones que se gestan en el aula. Trabajar con vídeo en el aula, utilizando el instrumental que se considere adecuado, nos permite adaptarnos a las posibilidades reales del contexto y transformar el aula en un taller de ideas; en un espacio de debate que cuestione constantemente qué estamos viendo y qué estamos haciendo.

La fascinación por la imagen en movimiento y la capacidad que tiene lo audiovisual por unificar diferentes proyectos, hace que las acciones desarrolladas supongan un interesante contexto de actuación pedagógica. A través del videoarte nos acercamos a un universo de narraciones y ficciones que nos hacen pensar, dialogar y proyectar los procesos de forma intensa, preocupándonos por encontrar soluciones a la realización de una imagen y transformando los grados de implicación de los individuos, ya sea de forma individual o colectiva. De esta manera se aumenta el interés por el trabajo propio y por el de los demás y generamos nuevas maneras de entender los espacios de trabajo, sus normas, rutinas y las actitudes necesarias para la interacción comunicativa.

Finalmente, dentro de esta serie de puntualizaciones pedagógicas, cuando se usa como medio didáctico se convierte en una herramienta autónoma de aprendizaje que permite alcanzar un alto grado de conocimiento. El estudiante puede, a través de él, dominar un determinado contenido que no deja de ser un complemento curricular y una auto-enseñanza –aumentando su significado en el momento de su exhibición–. El proceso de creación requiere la mostración o exhibición de lo realizado y esta necesidad provoca una actitud y predisposición a implicarse, aun más, en el proceso de enseñanza. Con esto, no queremos decir que otras estrategias o lenguajes artísticos no provoquen situaciones similares, pero si afirmamos que el medio audiovisual, en general, proporciona dos características, intrínsecas al medio y potencialmente pedagógicas. La primera, lo audiovisual tiene que ser transmitido a un espectador, y la segunda, las imágenes tienen un significado propio; son un contenido y, por lo tanto, una forma de pensamiento que podemos interpretar, traducir y valorar. Ambas son cuestiones inherentes a la imagen audiovisual que re-aprendemos a través de su experimentación.

2.2.3. Proyectos de videoarte escolar.

Robert Filliou, artista francés y poeta involucrado en el movimiento Fluxus, dice que «el arte es lo que hace a la vida más interesante que el arte». Cabría cuestionarse a quién corresponde la responsabilidad de conseguir que el arte se convierta en una forma de comunicación de interés para la gente.

Educadores, artistas, críticos, instituciones educativas y museísticas, galerías, medios de comunicación,... todos se ven implicados en este proceso aunque la responsabilidad es, ante todo, una cuestión personal; una actitud creativa que rodea a todas las cuestiones de la vida y en la que existen diferentes grados de concreción, según estemos hablando de docentes, artistas, investigadores, o todos ellos a la vez.

Un trabajo en el aula que tenga en cuenta y se oriente hacia un acercamiento de planteamientos relacionados con el arte contemporáneo requiere nuevos enfoques y metodologías que incluyan: la flexibilización de los tiempos, la adaptación de espacios, la rentabilización de los recursos, el replanteamiento de los procesos de evaluación⁶⁵, el planteamiento de procesos de tutorización personalizados y el desarrollo de dinámicas colectivas que apoyen esta tarea. Todas estas cuestiones pueden ser tratadas a través del trabajo por proyectos que, además, ayudan a que las experiencias se conviertan en un proceso de búsqueda personal y donde se dan todas las relaciones posibles⁶⁶ que sin duda supondrán un aprendizaje para la vida.

Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. Para que sea exitoso, el trabajo por proyectos requiere una participación integrada de todos los aprendizajes. Una de sus ventajas es que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, ofreciendo oportunidades para que se pregunten acerca del mundo en el que viven, además de proporcionar espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, autonomía e iniciativa personal. Estos proyectos permiten el establecimiento de sus propias reglas y la disposición de procedimientos de trabajo activo que ayuden a relacionarse de una manera más independiente con el mundo y la cultura.

A través del trabajo por proyectos apostamos por una programación en la que no se realizan actividades que no estén relacionadas unas con las otras –sucedándose en el tiempo, desde que comienza un proyecto hasta que se termina–. No estamos sugiriendo un conjunto de actividades como medio para conseguir un determinado objetivo, sino experiencias que generen estructuras de conocimiento que puedan ponerse nuevamente en práctica, permitiendo mantener un aprendizaje continuo y relacionado.

⁶⁵ Estableciendo nuevos mecanismos para controlar los procesos de las estrategias de aprendizaje.

⁶⁶ Conocimiento y comprensión de la realidad, interacción social, establecimiento de relaciones de igualdad, reconocimiento cultural, apreciación artística, comunicación con los demás, puesta en práctica de otros aprendizajes como el pensamiento matemático, la comunicación lingüística, el conocimiento del medio, el tratamiento de la información...

Dentro de esta idea incluimos la exhibición como parte del proceso de trabajo por proyectos, en la que disponemos los medios y espacios necesarios para que se establezcan múltiples relaciones con cada uno de los procesos individuales y/o grupales, y que son especialmente importantes en las dinámicas artísticas ya que requieren un receptor-interlocutor para formalizar el concepto ampliado de arte como medio de expresión y comunicación social.

El videoarte en estos procesos favorece la comprensión y asimilación del lenguaje visual y audiovisual como una forma de pensamiento propio, ayudando a generar procesos de conceptualización de imágenes y a promover estrategias para el análisis y la creación de cualquier narración audiovisual. Además, por las características del medio, se convierte en un espacio para la experimentación y el auto-aprendizaje constante de procedimientos tecnológicos y competencias digitales.

No podemos olvidar en este proceso la implicación de otros profesionales relacionados con el mundo audiovisual, especialmente aquellos relacionados con el ámbito del videoarte y el arte contemporáneo: artistas, comisarios, galeristas, espacios museísticos, etc,... Todos ellos son imprescindibles para establecer los diálogos necesarios en el aula; entre el docente y los estudiantes, y entre todos ellos con los creadores. Por ello, consideramos importante que el debate surja también desde los ámbitos artísticos como espacios de experimentación y conocimiento en los que el artista también es llamado a cubrir una función pedagógica.

La legislación actual desarrolla un amplio marco de actuación para la Educación Artística que hace posible la generación e implantación de este tipo de proyectos. Teniendo en cuenta que los proyectos que hemos seleccionado como referencia han sido desarrollados en el ámbito de la Educación Primaria, añadimos a continuación los objetivos descritos por el BOE (núm. 293, Viernes 8 diciembre de 2006) para esta etapa, con objeto de que sirvan de apoyo a la hora de examinar y analizar estos procesos y observar su grado de adecuación a la normativa vigente.

La enseñanza de artística en en la Educación Primaria tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás.
2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
3. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
4. Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, articulando la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad y reflexionando a la hora de realizar y disfrutar de diferentes producciones artísticas.
5. Conocer algunas posibilidades de los medios audiovisuales y las tecnologías de la información y la comunicación en los que intervienen la imagen y el sonido, y utilizarlos como recursos para la observación; la búsqueda de información y la elaboración de producciones propias, ya sea de forma autónoma o en combinación con otros medios y materiales.
6. Conocer, y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
7. Desarrollar una relación de auto-confianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
8. Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio.
9. Conocer algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y disfrutando como público en la observación de sus producciones.

A continuación, recogemos las tres proyectos escolares objeto de referencia y que en nuestra opinión ofrecen un discurso coherente en el diseño de procedimientos para acercar a los estudiantes de estos niveles educativos a formas y lenguajes del arte contemporáneo desde la propia experiencia artística y a través de amplios proyectos didácticos que ocupan gran parte del curso escolar.

Estas experiencias comparten un objetivo común basado en el aprendizaje a través de la experimentación directa con el objeto de estudio y la adaptación a los contextos escolares para favorecer un entorno significativo en el que el estudiante desarrolla una interacción con su entorno inmediato y un autoconocimiento personal.

Cada una de estas propuestas generó diferentes experiencias didácticas basadas en construcciones audiovisuales acordes con las nuevas narrativas audiovisuales entre la que destaca el documental y de forma especial la videoperformance. Nos interesa especialmente esta última por ser un tipo de creación videográfica con interesantes potencialidades pedagógicas, que refuerza nuestra idea de una forma de videoarte escolar, a través de la cual potenciar la formación artística del individuo, reconociendo y utilizando el vídeo como medio de expresión artístico.

Estos proyectos han sido desarrollados por Miguel A. Tidor López –colaborador de esta investigación en la experiencia *Video.Box*– y recogen diferentes propuestas de Educación Artística realizadas en los Centros de Infantil y Primaria de *Alquería* en Granada y *Hnos. Coronel Velázquez*, ambos en la provincia de Granada. Incluimos además, dado su interés para nuestra investigación, el proyecto de intervención pedagógica *Chancart* que coordinó junto al maestro de primaria, Modesto Haro García, en el *Colegio La Chanca*, del popular barrio de la capital de Almería.

Ya a que éstas experiencias no han sido publicadas ni mostradas hasta la fecha, y teniendo en cuenta que suponen una referencia importante en esta investigación, hemos resuelto⁶⁷ la creación de un plataforma web, para cada experiencia, con objeto de facilitar su consulta y análisis en el contexto de esta investigación, ofreciendo, además, un marco adecuado para su divulgación como experiencias didácticas sobre videoarte escolar.

De esta manera, la creación de estas webs supone un proceso de análisis y reconstrucción de cada uno de los proyectos: –Timbreo (2005), Chancart (2007) y Packaged (2010)⁶⁸–, quedando recogidos también en la web de esta investigación⁶⁹.

⁶⁷ Como podemos observar en el apartado 1.2. la creación de espacios de trabajo y estrategias multimedia que permitan el desarrollo de programas de intervención educativa en relación a la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales es una prioridad de interés en nuestro estudio. De esta manera acordamos con los responsables de estos proyectos desarrollar una fórmula de difusión de su trabajo basada en una web de cada proyecto, donde mostrar sus resultados y en la medida de lo posible los procesos, a partir de los materiales desarrollados en cada una de estas experiencias educativas.

⁶⁸ En el Proyecto Packadged hemos colaborado, además, en la edición de las piezas de vídeo y su alumnado participó en una de nuestras experiencias didácticas, concretamente en el proyecto de vídeo-diálogos *Video.Box*

⁶⁹ Pueden verse en la dirección: <http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videoarteescolar> [consultado el 2 de diciembre de 2011]



Proyecto **CHANCART**

CHANCART es, ante todo, un proyecto que utiliza el arte como motor de aprendizaje. Fue desarrollado durante el curso 2006- 2007 en el CEIP “La Chanca” de Almería, con alumnado de 6º de primaria.

Como referencia principal se parte del concepto de Pop Art y desde este punto de vista artístico-social, Chancart se convierte en el arte de la Chanca, como metáfora de The Factory de Andy Warhol.

La utilización del audiovisual se desarrolla en varios frentes: desde el documental, la memoria audiovisual de procesos y por último con la serie de aportaciones al videoarte escolar a través de los proyectos performáticos individuales: “5 minutos”

WEB:

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/chancart07>. [Consultado el 2-10-2011]

DOSSIER:

<http://issuu.com/veraiconoproducciones/docs/chancart07>. [Consultado el 2-10-2011]



Proyecto **TIMBREO. La mirada del hijo**

TIMBREO LA MIRADA DEL HIJO es el resultado de un ambicioso proyecto realizado por un grupo de alumnos de 6º E.P.O del Colegio de Infantil y Primaria Alquería durante el curso escolar 2004–2005.

En él se pueden observar un total de dieciocho piezas en las cuales hay muestras de diferentes propuestas artísticas: instalaciones, pintura, fotografía, infografía y video. La técnica, es puesta al servicio de la creatividad y la imaginación de los niños y niñas. El vídeo, en este caso, sirve para desarrollar una memoria colectiva de los procesos y las ideas originarias de cada uno de las propuestas de los estudiantes.

Este proyecto participa en el Programa Educativo del Centro de Arte Contemporáneo “Los colegios exponen”.

WEB:

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/timbreo>. [Consultado el 2-10-2011]

DOSSIER:

<http://issuu.com/veraiconoproducciones/docs/timbreo>. [Consultado el 2-10-2011]



Proyecto **PACKAGED**

PACKAGED es un proyecto artístico experimental desarrollado en el CEIP Hnos Coronel Velázquez de la localidad de Piñar (Granada), donde el lenguaje audiovisual es el medio de expresión.

Como principales referencias se han tomado artistas como Christo Javacheff, Bruce Nauman, Oscar Fischinger o José Antonio Sistiaga, algunos de ellos enmarcados en la exposición *Cromocronias* realizada en el Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero. Este proyecto hace uso de la acción y la performance para establecer las construcciones visuales que luego serán grabadas en vídeo. Todas las propuestas finales se muestran a través del soporte audiovisual suponiendo uno de los pocos proyectos de videoarte escolar que podemos analizar con detalle.

Al igual que el Proyecto Timbreo participa en el Programa Educativo del Centro de Arte Contemporáneo “Los colegios exponen”.

WEB:

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/packaged>. [Consultado el 2-10-2011]

DOSSIER:

<http://issuu.com/veraiconoproducciones/docs/packaged>. [Consultado el 2-10-2011]

Portada: Detalle de grabación de vídeo-performance. Proyecto Chancart. 2007.
Fotografía: Modesto Haro García. 2007

VIDEO ARTE EN EL AULA

CONVERSACIONES
EN TORNO AL
VIDEOARTE ESCOLAR



2.2.4. Consideraciones en torno al videoarte escolar.

Comenzamos este apartado con una referencia que nos parece imprescindible a la hora de comprender algunos de los conceptos que se han abordado en el discurso práctico de estas experiencias.

Partir de una idea del arte que amplíe sus márgenes tradicionales, abriendo el horizonte de la creatividad más allá del ghetto del arte, nos lleva a retomar el postulado de Joseph Beuys dentro de las dinámicas educativas relacionadas con del arte contemporáneo.

No es nuestro interés citar a este controvertido artista, heredero directo de toda la tradición del Idealismo y el arte Romántico del Centro y el Norte de Europa, para justificar nuestro recorrido en la práctica docente ni en la investigación. Sin duda, como vimos al inicio de esta investigación, nuestras referencias son diversas y no existe un único enfoque en todo lo que se refiere a la didáctica de la educación artística, así lo hemos reflejado en la fundamentación de esta investigación y de la misma manera lo mantendremos en el resto de capítulos de la misma. Ahora bien nos parece interesante señalar otros autores que, como éste, superan el resorte epistemológico y se convierten en un punto de inflexión constante en nuestro proceso.

Para Beuys el arte siempre se ha alejado de las necesidades del ser humano y se ha ocupado de innovaciones estilísticas y artísticamente inmanentes. Pero de lo que se trata en la actualidad es de implicar al 'cuerpo social' en su conjunto. Debemos de dar paso, a través de su concepción ampliada del arte, a una *Teoría antropológica de la creatividad* como ciencia de la liberación, en la que cada persona es considerada un artista en potencia, con facultades creativas que deben ser perfeccionadas y reconocidas.

Sus campañas a favor de la democracia directa, el medio ambiente y otras causas similares incluyeron la utilización de un local de la Documenta de Kassel en 1972 como oficina en la que se fraguaría la presentación de su candidatura para el Bundestag en 1976⁷⁰. Es en este contexto en el que Clara Bodenmann-Ritter registra sus conversaciones con Beuys en las que se exponen sus ideas sobre el arte y lo colectivo, reunidas en el título: «cada hombre un artista». En este texto, Beuys se define como un artista que se adhiere al programa *arte-vida*, operando bajo diversas estrategias sociales para perpetrar el atentando cultural por antonomasia, que resituaría al arte y sus artefactos fuera de las galerías y museos con el objetivo de incidir directamente en la realidad. Para Beuys, esta disposición artística necesita de una política determinada que posibilite el cambio y la transformación en el eje institucional cultural⁷¹.

⁷⁰ A través de la *Organización para la democracia por referéndum* –refundación en 1971 del Partido Alemán de Estudiantes creado por el mismo en 1967–.

⁷¹ Beuys, después de diversos desencuentros y sucesos con la institución educativa de la que era profesor –la *Academia Estatal de Arte de Düsseldorf*–, funda en 1974 la *Universidad Libre Internacional* apoyado por al premio Nobel de literatura Heinrich Böll: una universidad sin sede, donde se ponían en práctica las ideas pedagógicas del artista.

Este es el sentido de la proposición de Joseph Beuys⁷² expuestas en el texto de «cada hombre es un artista» que posibilita el avance de la experiencia estética creadora en el espacio público, legitimando las capacidades de mucha gente que, teniendo voluntad expresiva y sensibilidad artística, no se veían a sí mismos como creadores. Gracias a los postulados de Beuys el arte adquiere un alcance social y una dimensión político-espiritual desconocida hasta ese momento.

Haciendo uso de la misma estrategia que Beuys utiliza, en relación a la conversación como una forma de arte (BODENMANN-RITTER, 1972: 15), nos proponemos desarrollar este apartado como una síntesis de las conversaciones⁷³ llevadas a cabo con el profesor Miguel A. Tidor en relación a sus proyectos didácticos de educación artística recogidas en esta investigación.

Además supone una estrategia válida para describir y sintetizar el intercambio profesional y educativo llevado a cabo en las sucesivas colaboraciones desarrolladas en esta investigación como docentes, investigadores y creadores. Fórmula que nos ayudará, además, a perfilar los criterios metodológicos para el diseño de estrategias y experiencias en el futuro.

⁷² Joseph Beuys (1921-1986), fue rechazado por muchos como charlatán, gurú o mago aunque lo cierto es que consiguió transformar las dimensiones tradicionales de la concepción del arte. Este texto, transcripción de algunas conversaciones mantenidas con Clara Bodenmann-Ritter, documenta vívidamente los que fueran sus objetivos más insistentes: un concepto ampliado del arte –“la plástica social”-; un nuevo modelo de sociedad en cuyo centro se encuentra el ser humano creativo; y por último, el arte y la creatividad como únicas fuerzas revolucionarias.

⁷³ Conversaciones desarrolladas entre los meses de septiembre y noviembre de 2010.

«C.B: ¿Considera usted el camino que pasa por el arte como la mejor posibilidad para alcanzar ese fin?

J.B: (...) Toda capacidad procede de la capacidad artística del ser humano, es decir, de ser activo creativamente. ¿De dónde iba a proceder si no? El concepto de ciencia es sólo una ramificación de lo creativo en general. Por esa razón hay que fomentar la educación artística para el ser humano, ¿no? Eso se sabe ya por instinto. A consecuencia de eso hay clase de arte en la escuela. Pero no se sabe lo bastante a fondo. Sigue ahí más o menos sólo por tradición, y degenerado. (...)

(...) Por eso hace ya diez años que abogo por una educación artística que se exprese no sólo en una clase de dibujo o de pintura, sino que sea fundamentalmente artística a través de todas las materias. Se puede proceder artísticamente en Matemáticas, porque las matemáticas trabajan con formas. Usted ha citado antes a Mondrian. Las matemáticas consisten únicamente en formas. Y los números también son formas y proporciones.

También en clase de lengua se trata de lenguaje. Y es obvio que para mí la lengua es el primer tipo de escultura. Se les da forma a las ideas con un medio de expresión. El medio de expresión es el lenguaje. Así que habría que aprender a mirar el pensamiento mismo, que las personas aprendieran a mirarlo como un artista mira su obra, es decir: en su forma, en su fuerza, en sus proporciones. Igualmente habría que poner más valor en la forma, en el sonido, en la cualidad del habla. (...)».

BODENMANN-RITTER (1972: 71-73)

Angel GARCÍA: *Ante los proyectos que has abordado como docente en el terreno de la Educación Artística, ¿cuáles han sido las necesidades y las referencias que te han conducido a desarrollarlos?*

Miguel A. TIDOR: La inquietud principal que me mueve a realizar estos proyectos es ser consciente de que hay una carencia educativa en el ámbito de la Educación Artística en la práctica escolar. Curiosamente, ésta no tiene nada de creación artística, más bien se reduce a una experiencia plástica que, además, suele ser reducida al mimético mundo de las manualidades –que son otra cosa–, cayendo en el error de centrarnos exclusivamente en lo decorativo olvidando lo realmente importante: lo artístico. Es cuando se constata estas ausencias y pérdidas, encontramos la necesidad de buscar nuevas referencias en el arte para encarar un proyecto docente acorde con las ideas de una Educación Artística consecuente con el momento actual.

A.G: *Si, pero a priori nos puede parecer una tarea complicada; no es algo que pueda solucionarse con una “receta” ni tampoco con una declaración de intenciones. Esta claro, eso ayuda, pero no es suficiente.*

M.A.T: La mayoría de espacios expositivos y centros de arte dedicados al arte contemporáneo en una ciudad son los grandes desconocidos para la mayoría de los centros educativos, a pesar del aumento de los programas pedagógicos de estas instituciones y el aumento de las visitas que se realizan.

A.G: *El profesorado parece no molestarse demasiado en ello y las instituciones museísticas –por extraño que parezca– no siempre apoyan esta labor.*

M.A.T: Es cierto. Normalmente esto se lleva a cabo porque algunos docentes estamos motivados porque forma parte de nuestras inquietudes, aunque no hayamos recibido una información adecuada en la mayoría de los casos dentro de nuestra formación inicial como maestros.

A.G: *Es un tema importante que debemos de cuestionar. La formación artística en la formación inicial del profesorado se ha visto radicalmente reducida en los nuevos planes de estudio. Cuando yo me formaba existían asignaturas anuales dedicadas a su didáctica; hoy apenas se ofrece una asignatura en toda la carrera. Esta circunstancia es simultánea a lo que también ocurre en el currículum escolar.*

M.A.T: Ante esta situación de desventaja, en relación a otras materias, es complicado introducir proyectos de este tipo en el día a día escolar. Uno debe de reconsiderar su tiempo, los espacios, las dinámicas, los recursos... y fundamentalmente tener presente que su realización es un empeño absolutamente personal. De hecho, el sistema educativo no valora este tipo de procesos: si ocurren resulta perfecto, pero si no aparecen, no pasa nada.

A.G: *Estamos de acuerdo en valorar que a casi todo el mundo le parece maravillosa la palabra creatividad, del mismo modo, todos consideramos que la experiencia artística es un aprendizaje fundamental en la educación. Aunque es evidente que no se realiza todo lo que se podría hacer en este*

sentido. Es difícil que podamos resolver algunos de estos asuntos en relación a lo que cada uno hace. Por ejemplo: ¿cómo conseguir que el arte pueda ser un elemento de interés para la mayoría de las personas?, ¿cómo comprometerse para que pueda ser entendido?, ¿de quién depende? ¿de las distintas instituciones educativas, de los educadores, de los artistas, de los museos, de los críticos y pedagogos...?

M.A.T: No existen formulaciones definitivas. Cada proyecto incluye elementos del anterior, a pesar de que cada proceso es distinto porque los estudiantes lo son, nuestro ánimo y la experiencia acumulada.

A.G: Entonces, cómo se pueden desarrollar proyectos de la envergadura del desarrollado en el CEIP La Chanca (Almería), el realizado en el Colegio Alquería (Granada), o el que estás desarrollando en estos momentos en el CEIP Hnos. Coronel Velázquez en Piñar (Granada). ¿Cuáles son los pasos para iniciar sus recorridos en el que se enlazan creatividad, aprendizaje y arte? ¿Cómo se puede formalizar una propuesta tan amplia y en cierto modo ambiciosa?

M.A.T: Bueno, la idea de ambición yo creo que es fundamental, porque exige plantearse un riesgo y eso ya de por sí es motivante, tanto para los docentes como para los estudiantes. En cuanto a la amplitud de la propuesta, no queda más remedio que flexibilizar los tiempos con los que contamos. Además es importante la relación con los artistas porque son un apoyo incuestionable, y sobre todo, el contacto e intercambio con las instituciones expositivas –centros de arte contemporáneo, galerías de arte, museos–, porque es allí donde podremos interactuar directamente con los objetos del arte.

A.G: Uno de los factores más importantes en este empeño, es ser conscientes de la amplitud de los contenidos que se deben tratar en este área y comprender que la forma tradicional de abordarlos no ofrece suficientes garantías de que se puedan cubrir en su mayoría. Al menos, no con la intensidad a la que nosotros perseguimos. En cierto modo, hablamos de experiencias, no de rutinas...

M.A.T: Es muy significativo que la Educación Artística, en la mayoría de los casos, sea tratada como una rutina. La mayoría de las veces los estudiantes se dedican a realizar fichas de contenido en las que sólo tienen que colorear, recortar y pegar en un tiempo determinado. Pero ¿dónde queda la creatividad? ¿dónde se produce la experiencia artística? El color, la forma o el volumen, por sí solos, no evidencian expresividad, sólo son una cualidad; un aspecto de las cosas sobre las que se vierte un conocimiento aunque esto no significa que sean un razonamiento artístico. Para que este exista se tienen que considerar otras cuestiones relacionadas con la comunicación a través de la imágenes.

A.G: Evidentemente, lo primero sin lo segundo, nos situaría ante una caja de herramientas sin un propósito, sin una acción; es necesario el gesto, los procesos y las ideas para definitivamente contar...

M.A.T: La legislación nos planea un amplio margen para la actuación. Si nos fijamos bien, no es más que un espacio de acotación general que mantiene abierta su concreción práctica –entre otras cosas porque en el aula debemos de realizar las consecuentes adaptaciones de los contenidos–. El problema fundamental es que no todos los docentes lo perciben así y muchos ajustan sus esfuerzos a las concreciones editoriales, sin percibir que el libro de texto es sólo una guía, estándar, lineal y

preconfigurada, incapaz de sustituir a una programación real, ni ajustarse a los tiempos creativos de cada alumno.

A.G: En este sentido, es frecuente que un docente considere los tiempos escolares como algo hermético. La compartimentación de las materias escolares obliga a disponer de ellos y a considerar una secuenciación de los contenidos y objetivos dentro de una programación docente, pero ¿cómo podemos compatibilizar esto con el desarrollo de proyectos abiertos creativos que precisan de tiempos más flexibles y dinámicos?

M.A.T: No podemos acotar el momento de la semana en el que nos vamos a dedicar a crear o a desarrollar ideas, así no funciona el pensamiento; tenemos que pensar entonces en otras metodologías que nos permitan flexibilizar los horarios respecto a la solución de los problemas planteados.

A.G: Por ejemplo: trabajar con una estructuración de proyectos.

M.A.T: Exacto. Apostamos por una programación en la que no se realizan actividades aisladas, cada experiencia lleva a la otra que se sucede en el tiempo, desde que comienza un proyecto hasta que termina. Normalmente en los centros estamos acostumbrados a pensar en quincenas: un tema se desarrolla en 15 días y luego pasamos a otro que puede estar, o no, relacionado. El planteamiento por proyectos puede durar meses o incluso un curso, durante el cuál abordaremos todos los objetivos y contenidos del currículum.

A.G: En cierto sentido, se pretende desterrar la vieja idea de tratar al educando como un cajón en el que introducimos cosas –conocimientos que quedan ordenados y estructurados en espacios–. La transversalidad es necesaria e imprescindible en un proyecto creativo.

M.A.T: Efectivamente, no podemos hoy hacer esto y mañana una cosa distinta. El aprendizaje debe estar secuenciado pero también ha de ser relacional. El alumno debe de saber de donde viene y a donde va y para que sirve lo experimentado. En caso contrario el proceso no sirve y se olvida.

A.G: Entre otras cosas porque el rigor en lo artístico tiene que ver con la forma con la que se relacionan los contenidos. Una forma nos conduce a otro lugar y el sentido de los conocimientos no se desarrolla en una sola dirección; se diversifica. Podemos volver a cualquier punto del proceso porque el pensamiento artístico nos permite esta relatividad temporal. Es aquí donde opera la idea de aplicabilidad con la que cada experiencia se convierte en un proceso significativo. Por eso la educación artística debe entenderse como un proyecto personal, ha de convertirse en algo que nos sirva en la vida.

M.A.T: Este concepto está ligado a las pruebas de diagnóstico o a los resultados de los informes PISA (*Programme for International Student Assessment*): lo que se enseña, no tiene nada que ver con lo que se debería aprender: el conocimiento tiene que orientarse hacia una aplicación real, tiene que estar comprometido con la realidad.

A.G: *Esta idea de conveniencia y aplicación con la realidad esta fuertemente enlazada con la de solucionar problemas, tanto en el día a día como en el futuro. Por eso, consideramos un problema que los contenidos se planteen disgregados. Es muy difícil que el estudiante ponga en práctica lo aprendido si no existe una experiencia continuada, comprometida con la solución de problemas reales. Muchas de las experiencias que se ponen en práctica en los tiempos dedicados a la expresión artística, normalmente no tiene un desarrollo real en el curso y se quedan sólo en una experimentación ocasional; en un ejercicio ordinario e individual...*

M.A.T: Cuando iniciamos este tipo de proyectos creativos en el aula, tenemos que tener claro que comenzamos el primer día de clase pero que no concluimos hasta el último día del curso. Un paso nos lleva al otro. Es como en la preparación de una obra teatral, esta tarea puede llevar meses, primero hay que establecer el guión o la adaptación del texto, después seleccionar a los actores, preparar sus personajes, memorizar el texto, hacerlo propio, generar un ritmo –ensayar, revisar, corregir–, escoger el *atrezzo*, crear la escenografía, seleccionar la música, decidir la iluminación, diseñar la publicidad,... y finalmente escenificar el montaje ante un público. Incluso ese proceso no acaba ahí, después la obra se representa en otros escenarios, mientras se fragua un nuevo proyecto en el que, por distinto que parezca, se retomaran algunos procesos anteriores. De algún modo la experiencia sigue presente, acumulándose para no olvidarse; reutilizándose para hace crecer al actor, que con cada proyecto domina más su lenguaje expresivo e interpretativo.

A.G: *Este es un aspecto especialmente interesante porque con él se plantea también una adaptación a los procesos de evaluación. No sólo es importante la flexibilización de los tiempos y los espacios, también planteamos controlar los progresos del aprendizaje. Por eso, es necesario otras metodologías que generen procesos de tutorización personalizados y dinámicas colectivas de trabajo que apoyen esta tarea.*

M.A.T: Con esta idea, nosotros no hemos dedicado un tiempo determinado a la asignatura de artística, porque el proceso creativo implica un tiempo distinto y una apreciación de éste diferente a la de otras materias. Desarrollar un proyecto artístico nos obliga a abordar constantemente la problemática creativa mientras ésta permanece en nuestro pensamiento. No es algo que pueda resolverse con un procesos estándar, ni en un tiempo específico controlado de forma escrupulosa dentro de una programación. En el arte no existen modelos eficientes de creación, porque cada autor elabora sus propias fórmulas en el desarrollo de su proceso –incluso éstos se cambian o modelan durante la vida creativa de un artista–. Lo verdaderamente importante es reconocer este proceso y su esfuerzo.

A.G: *Como docentes podemos limitar los tiempos en estructuras abiertas y ayudar a conseguir los objetivos en ese determinado tiempo –de hecho la demarcación de los tiempos del proceso favorecen la resolución de los mismos–, pero esta claro que si nos decantamos por una propuesta educativa basada en trabajos por proyectos vamos a dedicarle más tiempo del que la legislación nos señala. No hablamos de un tiempo del horario docente, ni tampoco de un ajuste del que le dedicaremos a las distintas áreas de conocimiento, hablamos de la suma de todos los tiempos que el proyecto va a ocupar hasta que la solución se plantee definitivamente.*

M.A.T: Bueno, esto no es algo que resulte incompatible con el tiempo escolar. Debemos de pensar que la preocupación creativa se alterna con otras materias porque también esta implicada con otras enseñanzas en las que el pensamiento se dedica a buscar soluciones y resolver ese problema. No podemos ver el pensamiento artístico como algo aislado de otras disciplinas escolares –todo esta relacionado y todo influye en todo–. Lo relevante, desde el punto de vista educativo, no es decir hasta donde se ha llegado sino cuál ha sido el recorrido.

Chancart. Un proyecto audiovisual.

Granada, 5 de octubre de 2010.

A.G: Profundicemos un poco más en los proyectos que has desarrollado. En ChancArt te acercas a un barrio periférico con problemas de conflictividad social y absentismo escolar en el que asesoras al tutor del grupo dentro de unas prácticas educativas.

M.A.T: El CEIP, La Chanca, se encuentra situado en el barrio del mismo nombre, a los pies de la Alcazaba y frente al puerto de Almería. Este antiguo barrio de pescadores, fue progresivamente transformándose y adaptando a sus habitantes en las diferentes épocas de su historia. En las últimas décadas paso de ser un referente turístico de la España folclórica de los años 70, a convertirse en un barrio periférico con alto niveles de conflictividad social. Los alumnos que participaron en el proyecto pertenecían principalmente a la etnia gitana y a familias inmigrantes del norte de África. El absentismo escolar generado por ambientes poco motivadores y situaciones familiares complejas era notorio. Los estudiantes se veían obligados a colaborar en la economía familiar, que hacía más compleja la labor educativa orientada hacia una constante adaptación de los contenidos a sus posibilidades y necesidades.

A.G: ¿Cuál fue el punto de partida?

M.A.T: En las primeras conversaciones con el tutor del grupo, Modesto García Haro, vimos la idoneidad de adecuar nuestra intervención dentro de un proyecto intercultural financiado por el Ministerio de Educación que consistía en realizar una propuesta artística en la que los docentes actuaban como productores culturales con el objetivo de generar un espectáculo en el que se fusionaran la música, el baile, el canto, la interpretación y las artes visuales, para hacer un recorrido sobre la historia del pueblo gitano en el contexto del barrio.

A.G: ¿Y porqué el Arte Pop?

M.A.T: Nuestra elección por el Pop-art no fue casual; tras la revisión de multitud de materiales encontramos ciertas similitudes entre La Chanca y el arte Pop de Andy Warhol.

A.G: ¿Cómo podemos relacionar el arte pop de Warhol con la idiosincrasia de este barrio?

M.A.T: Bueno, Warhol nació en la ciudad de Pittsburg (Pensilvania), al noroeste de Estados Unidos, en el seno de una familia de emigrantes. Su infancia estuvo marcada por algunos problemas de salud y un drama familiar a partir de la muerte de su padre que le obligó a buscarse la vida desde pequeño. Desde el principio, la biografía de Warhol nos resultaba bastante parecida a la de muchas de las familias de La Chanca. La gran parte de estas familias viven en el barrio sin apenas recursos y con una situación de exclusión social importante debido a los altos niveles de desempleo y delincuencia.

A.G: Esta claro que la situación de la Chanca se asemeja a las condiciones que rodearon la infancia y adolescencia de Warhol, pero ¿qué hay del Arte Pop?

M.A.T: El Arte Pop estaba en la propia imagen de la Chanca, en sus casas, sus graffitis y su arte. Cuando te acercas la primera vez al barrio, te encuentras con el núcleo de pequeñas viviendas agolpadas en la ladera de la alcazaba; sus fachadas están pintadas de colores muy vivos y contrastados, así que lo primero que se nos vino a la mente fueron las obras del artista.

A.G: Pero más allá de la semejanza cromática, el arte pop fue algo más que un estilo. Tras la guerra de Vietnam el pop se convirtió en una especie de válvula de escape, de cambio; una manera distinta de vivir.

M.A.T: Es cierto. Era la manifestación de una actitud, un nuevo modo de enfrentarse a la vida más escéptico y distante... más acorde con el desarrollo de los acontecimientos sociales. Por eso no nos resultó demasiado difícil encontrarle cierta similitud con las distintas formas de expresión artística autóctonas de La Chanca, como por ejemplo, el flamenco, los graffitis o el hip-hop. Estas expresiones conviven en el barrio y deben de ser vistas también como una forma de escape a las imposiciones sociales dominantes; son las señas de identidad de un pueblo... en definitiva, una forma diferente de entender la vida.

A.G: Visto así; la Chanca es una factoría de arte social.

M.A.T: Eso es lo que a nosotros nos pareció. Si damos un paseo por el barrio, podemos encontrar en cada rincón arte. La mayoría de los estudiantes tenían cualidades innatas para el baile y el cante y eran capaces de fusionar distintas manifestaciones culturales en una forma particular: la de La Chanca. Cada palabra, cada objeto, se convierte en un potencial instrumento en sus manos. Sin duda, este barrio es una factoría de artistas donde se intercambian experiencias, de forma similar a lo que ocurría en *The Factory* de Andy Warhol.

A.G: Aunque el proyecto desarrolló distintas propuestas plásticas, me parecen muy interesantes el trabajo audiovisual que llevasteis a cabo. A través de dinámicas, aparentemente sencillas, se demuestra que el vídeo puede convertirse en algo más que un simple recurso. Incluso llegasteis a adaptar algunos conocidos postulados de Warhol sobre los medios, como la conocida sentencia de los 15 minutos de gloria, reducida a 5 minutos en vuestro proyecto.

M.A.T: Creo que Warhol relacionó el arte con la vida con la misma naturalidad que nuestros estudiantes; valoraba esos momentos aparentemente insignificantes de la vida diaria. En sus primeras películas le bastaba situar la cámara frente a no importa qué, como en *Sleep* (1963) en la que rueda a un hombre dormido durante seis horas, o en *Empire* (1965) donde se limitó a una toma estática del rascacielos Empire State Building a lo largo de 8 horas. Para Warhol cualquiera podía ser director de una película y todo el mundo debía tener la posibilidad de ser mediático al menos durante quince minutos de su vida.

A.G: Esta claro que estas ideas estuvieron presentes durante todo el proyecto, pero quizás esta necesidad de reconocimiento ayudo a otras consideraciones, como por ejemplo, la consideración de los iconos, un aspecto especialmente importante en la obra de Warhol.

M.A.T: Warhol es sobretodo conocido por los iconos de las Super Star de aquellos años. Ningún famoso o personaje relevante de la política, el arte o el espectáculo escapaba a su polaroid con la que realizaba las primeras instantáneas que después se convertirían en los temas recurrentes de sus obras: Marilyn, Mao, Elizabeth Taylor, Mick Jagger y un largo etcétera, forma parte de estas series y funcionaban para el espectador de la misma manera que en La Chanca lo hace el retrato de Camarón; un hito espontáneo en cualquier rincón del barrio.

A.G: *Utilizando esta idea de espontaneidad, ¿cómo se adapta el vídeo al tipo de trabajo que queráis desarrollar y a las condiciones del grupo?*

M.A.T: Era perfecto porque mantenía el enfoque de la filmografía de Warhol; no era necesario ni un guión, ni una estructura concreta, ni un final determinado. Un mínimo movimiento de cámara sobre el contexto era suficiente para extraer y exponer el arte de La Chanca en estado puro. El vídeo permitía esta espontaneidad y para los estudiantes era mucho más que un simple recurso, se transformándose en una ventana al mundo.

A.G: *De alguna forma se percibe cierto interés por lo documental, aunque las características generales de estas videografías nos hagan pesar más en un tipo de videoarte.*

M.A.T: Bueno, el videoarte y el documental tiene ciertas conexiones a nivel formal y conceptual. Siempre que trabajamos directamente con lo real el aspecto cobra la intensidad de este género cinematográfico. Y siempre que experimentamos con la imagen videográfica, nos recuerda a una pieza de videoarte. Ni que decir tiene, que sí a todo esto le sumamos la acción performática espontánea ante la cámara, la vinculación es aun más evidente.

A.G: *¿Cuáles fueron los pasos previos para llegar a la imagen audiovisual? en el proyecto vemos otras experimentaciones visuales que establecen una relación muy interesante entre la imagen fija y el movimiento, por ejemplo: el uso de cámaras lomográficas.*

M.A.T: Teniendo en cuenta la idea de seriación en la producción de Warhol, pensamos que trabajar con cámaras lomográficas conseguiríamos, más o menos, este efecto. Al mismo tiempo la idea de utilizar

estos recursos podía ser muy sugerente para los estudiantes porque les proporcionaba una libertad de acción que una cámara convencional no podría conseguir –la cámara lomográfica realiza, en el mismo tiempo, una serie de 4 fotografías en el mismo negativo–. Algunos expertos señalan la lomografía como una tendencia casi filosófica, que enfatiza la idea de lo casual y lo espontáneo–. Las lomografías se caracterizan por tener gran distorsión en los bordes, mientras mantienen el centro intacto. De alguna manera, la lomografía plantea una idea de inestabilidad sugerente. Las mejores lomografías no encuadran el punto de vista de la mirada. Por ejemplo, disparar esta cámara entre las piernas o sobre la cabeza, es la mejor manera de sacar una magnífica instantánea. Este recurso planteaba una serie de ventajas que lo hacían ideal para las características y condiciones del trabajo que íbamos a realizar: Por un lado, no es necesario saber de fotografía para disparar esta cámara y obtener imágenes sugerentes; además no precisa una concentración previa, ni un pulso ejercitado, ni un cuidado específico del instrumental para conseguir la instantánea y su precio es muy económico –las conseguimos en un todo a 100–.

A.G: Quizás otro elemento destacable de esta experiencia sea el aspecto lúdico, implícito en este material.

M.A.T: En cierto modo si. Aunque debemos de ver el juego como una forma de experimentación. No es algo que se desarrolla independientemente... a través del juego podemos establecer aprendizajes significativos muy sólidos y duraderos. Fundamentalmente la libertad de acción y el hecho de buscar principalmente la experimentación, el disfrute, la diversión, hizo que los niños y las niñas del grupo lo tomaran como un juego, algo por descubrir; en este caso, un análisis de lo fortuito... los temas fotográficos surgieron alrededor de un paseo por los alrededores del barrio y nadie sabía que imágenes podrían aparecer tras la experiencia.

A.G: El juego nos permite experimentar y establecer relaciones con los resultados para inferir sobre ellos una actitud reflexiva, un reconocimiento de lo real.

M.A.T: Y la relación fue evidente, porque al analizar este material nos dimos cuenta que podíamos abordar también otro tipo de estrategias y dinámicas. El interés que despertó el uso de las cámaras lomográficas entre los estudiantes nos motivó a pasar de lo visual a lo audiovisual.

A.G: Warhol pensaba que lo interesante de sus obras no era tanto que fuesen vistas, sino experimentadas. A partir de 1963 empezó reutilizando trozos de película y poco después realizó sus famosas películas con cámara fija en las que un actor desarrollaba siempre la misma acción: o fumaba, o comía, o dormía...

M.A.T: Para Warhol mucha gente iba al cine sólo a ver a sus estrellas favoritas, independientemente de lo que hiciera. Este era el punto de partida de sus primeras producciones; una especie de experimento psicológico sobre la idea de representatividad social.

A.G: ¿Cuáles fueron las referencias?



Lomografía realizada por uno de los estudiantes. Proyecto CHANCART. Almería. 2007.

M.A.T: Pudimos acceder a través de internet a obras como *Kiss*, en la que aparecían varias parejas besándose; *Haircut*, que mostraba un corte de pelo; o *Eat*, en las que aparecía un hombre comiendo en un sillón. Estas obras fueron el punto de partida para crear la serie de vídeos con nuestro alumnado en los que bastaba con un cámara fija y cualquier acción espontánea que se desarrollase durante cinco minutos. Estos proyectos audiovisuales significaron los «cinco minutos de fama» de los estudiantes de La Chanca.

A.G: ¿Y cuál fue la respuesta?

M.A.T: La idea resultó doblemente atractiva, por un lado, porque los estudiantes pudieron plasmar su particular visión del mundo, y por otro, porque la participación y compromiso aumentó; les entusiasmaba ser los protagonistas, poder hacer algo que ellos sólo sabían hacer. Fueron los protagonistas de sus historias y, cómo pocas veces, tuvieron la libertad para hacerlo.

A.G: *En este proceso audiovisual, el docente también fue parte activa de las experimentaciones...*

M.A.T: Finalizado nuestro trabajo, consideramos la opción de poder dotar también al maestro de este protagonismo, a menudo diluido por la anticipación de los intereses del alumnado. El documental grabado con el tutor supuso un documento muy relevante dentro de la dinámica del proyecto. Del mismo modo que Warhol, con la ayuda de una grabadora y una cámara de vídeo, realizó una crónica de su vida recogida bajo el título de *Factory Diaries*, nosotros incluimos este registro audiovisual dentro de la memoria del proyecto como reflexión contextual del mismo.

A.G: *De esta forma el vídeo adquiere una importancia radical como estrategia para aportar las conclusiones del proceso.*

M.A.T: Exacto. Además es una conclusión natural del proceso, ya que con él se aportan nuevos datos y se establecen nuevas relaciones que estrechan los lazos entre el barrio y la escuela, entre las familias y el docente.

A.G: *Se enfatiza la idea de un maestro que interactúa con el contexto diario del alumno, que sale del aula y se integra en su día a día. Un docente que es capaz de generar un interés mutuo, superando las distancias entre la vida escolar y la vida cotidiana de sus alumnos. Dicho de otro modo, lo que se plantea es generar procesos que sirvan como estructura de aprendizaje tanto para los estudiantes como para el propio docente.*

M.A.T: No estamos pensando en actividades como medio para conseguir un determinado objetivo, sino en experiencias que internamente generen estructuras y que puedan ponerse nuevamente en práctica para permitirnos un aprendizaje continuo, significativo y relacionado.

A.G: *...Lo que habitualmente nos referimos con: enseñar a aprender.*

M.A.T: Si. Es un planteamiento hacia fuera, no es un proceso hermético de paquetes de contenido. Al contrario; es una dinámica abierta y reflexiva, en la que hablamos de niveles de aprendizaje y donde el proceso debe de hacerse evidente. No sabemos con exactitud que puede ocurrir y que resultados van a conseguirse. Nos interesa sobretudo el proceso, en el que también tiene cabida el error como una forma significativa de aprendizaje.

A.G: *Por eso, es muy importante que estos procesos creativos sean visibles durante el aprendizaje. Normalmente los alumnos no perciben esta situación. ¿Hasta qué punto el alumno concibe eso que está haciendo como una reflexión visual desde el punto de vista intelectual? Algunos de los estudiantes de la facultad de educación cuando les muestro este tipo de experiencias, aun no se percatan de que ellos también están experimentando algo similar y me preguntan si un estudiante de primaria o secundaria cree en el producto que están realizando; sí no será sólo un juego en el que se dejan llevar. La mayoría se sorprenden ante la idea de grabar con una cámara momentos que consideren interesantes de la docencia, de hecho, la idea de que se les va a evaluar a través de un trabajo audiovisual les suena como una fórmula fantástica para evitar un examen, pero no se*



Frame del vídeo-performance. *Rythmical Variations*. Proyecto CHANCART. Almería. 2007

percatan de que el verdadero aprendizaje está detrás de ello: desarrollando un proyecto creativo personal a través del cual se puedan formular un número suficiente de hipótesis; suposiciones que desde el punto de vista educativo, plantearán la utilización de la imagen como una forma de pensamiento y conocimiento, tan válida como la verbal, entre otras consideraciones.

M.A.T: Esta idea de educar a través de proyectos audiovisuales es especialmente interesante en la educación artística, porque el concepto de utopía esta presente como trabajo. La reflexión del escritor y periodista Eduardo Galeano al describir la utopía como «el principio de todo progreso y el diseño de un futuro mejor», se adapta a nuestra idea de proyecto artístico educativo. Para nosotros ese espacio que queda recorrido en la enseñanza es la utopía.

A.G: *En el caso de los proyectos ChancArt, Timbreo o Packaged cuando se plantean los procesos de creación en el aula se plantea también que los resultados serán finalmente expuestos en el espacio del museo.*

M.A.T: Teniendo claro que estos resultados, no son fines en si mismos, sino procesos de aprendizaje; nos preocupamos en buscar resortes que fundamentaran el trabajo. Este apoyo, en nuestro caso, fue el programa educativo, *Los colegios exponen*, del Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero de Granada.

A.G: Esta actividad es común al de otras instituciones museísticas de nuestro país y a la que se están sumando, en los últimos años, numerosas galerías y otros espacios expositivos.

M.A.T: De alguna manera, esta posibilidad implica, para la educación, un entorno favorable y potencial para el desarrollo de estos proyectos en los que se establece una relación de aprendizaje, con el arte y desde el arte, completamente distinta. Lógicamente, las piezas son mostradas en el propio centro escolar, pero cuando las hacemos sabemos que estas van a situarse en algún momento en el contexto de las instituciones del arte. Extendemos el aula al museo y el museo se convierte también en parte de la escuela.

A.G: *Pero una muestra, en muchos casos, corre el riesgo de convertirse en un trabajo definitivo y final.*

M.A.T: La exhibición realmente es también parte del proceso. Cuando pensamos en una obra tenemos que pensar también en un receptor. Tener conciencia artística requiere esa formulación.

A.G: *Efectivamente, un actor no declama para sí, tendría poco sentido, a no ser que hubiese caído en un hedonismo absurdo. Esta claro que en un ensayo existe cierta necesidad pedagógica de contemplarse para corregir, pero la comunicación real no se da entre uno mismo. Tenemos que crear sabiendo que en un futuro van a existir un número indeterminado de receptores de nuestro discurso, y, de alguna manera, tenemos que establecer un lenguaje que pueda ser interpretado a través de códigos en un canal determinado. No se trata de un soliloquio o un monólogo, es algo que abrimos a los demás y este es precisamente nuestro interés: que llegue a los demás a través de una comunicación real.*

M.A.T: Indudablemente para ello tiene que existir una motivación por la dinámica creativa... un diálogo: yo te hablo y tu me respondes. Estas respuestas son el punto de inflexión de nuestras experiencias.

A.G: *No podemos obviar que este hecho resulta muy motivante para el estudiante y para el educador. Los museos pueden ser considerados como algo anacrónico o aburrido si no se trabaja en la dirección adecuada; han de ser mediadores educativos. Es cierto que la labor de las instituciones museísticas está cambiando en este sentido, existe una vocación pedagógica que antes no existía. Pero también es necesario un compromiso en el propio aula y la institución educativa.*

M.A.T: En el proyecto de La Chanca «ChancArt» el alumnado conocía a Warhol, leía a Truman Capote y todo el contexto que se fue creando era lo que generaba que el niño y la niña se convirtieran en artistas. Los procesos no son tan simples como situar una cámara de vídeo y decidir qué es lo que vamos a grabar. Por ejemplo, antes de las realizar las videografías de otros proyectos como «Timbreo. La mirada del hijo» o de «Pakaged», el alumnado habían visto y analizado todo tipo de piezas que se exponían en el Centro de Arte y que luego se convertirían en su referencia directa. Los estudiantes habían visto, por ejemplo, obras de Marina Abramovich o Anri Sala, y estos procesos de interacción promovían una identificación con la obra y los espacios en los que ésta se mostraba. Los estudiantes están viendo las imágenes de los artistas, están visitando las salas de los museos, y al mismo tiempo se están cuestionando su proceso personal.



Detalle de la inauguración. Proyecto *TIMBREO. La mirada del hijo*. Centro de Arte Contemporáneo Jose Guerrero. Granada. 2005
Fotografía: Miguel Angel Tidor López

A.G: Se trata de una implicación a largo plazo y por ello es necesario que se produzca un diálogo permanente entre el estudiante y la obra de arte. Debemos de que mirar hacia fuera y el docente debe de cubrir el papel que la educación le concede como guía, aproximando los mundos que de otra manera quedarían separados.

M.A.T: Por eso debemos de contemplar un tratamiento expositivo que permita concluir el proceso comunicativo natural del arte y sí es posible, hacerlo también fuera del contexto habitual del aula, interconectando los procesos artísticos de los estudiantes con aquellos otros presentados en los escenarios habituales del arte.

Algunas cuestiones sobre la formación del profesorado.

Granada, 24 de noviembre de 2010

A.G: *Es muy interesante todo el trabajo realizado con los estudiantes pero parece imprescindible que estas estrategias se trabajen también en la formación inicial del profesorado. Uno de las causas del porqué la escuela ve con extrañeza al arte contemporáneo es la falta de preparación de los docentes que deberían de motivar este interés en sus aulas. Sin la formación didáctica adecuada las distancias nunca podrán acortarse.*

M.A.T: Uno de los problemas principales de la educación artística es que su tratamiento en la escuela se transforma exclusivamente en una experiencia plástico-manual, a menudo basada en estéticas infantiles que no son más que convenciones adultas sobre como debe de ser la estética infantil. Sí no abordamos otras experiencias y otros textos que nos ayuden a desarrollar nuevas fórmulas, extrañamente podremos conseguir un interés por la educación artística en general.

A.G: *Y no es que no debemos de hacer ese tipo de ejercicios o creaciones en el aula, pero no debemos olvidar que en el arte se presentan unidos la forma y el concepto. Tanto el futuro docente, como el que ya lo es, necesita conocer nuevas formas de plantear la educación artística más allá de la habitual ficha impuesta por las editoriales. Y es ahí donde entran las referencias, que no son otra cosa más que la interacción directa con el arte. Hablamos, por tanto, de una dinámica pedagógica en la que se utilizan obras de arte como referencia para generar un lenguaje propio en el aula, independientemente de la edad o el nivel educativo.*

M.A.T: Efectivamente, la referencia es muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, para enseñarte a hacer una descripción, debo de enseñarte descripciones o enseñarte como lo haría yo. Existe un modelo para ello que se repite: observación, análisis, clarificación, textualización y revisión. Después de la observación caben todas las posibilidades descriptivas, de modo que a partir de ahí se empieza a estructurar la descripción. Hablamos, por tanto, de un “modelado” textual para referirnos al procedimiento, en el que inicialmente proporcionamos algunos ejemplos y después ejemplarizo como lo haría yo. Otra cuestión importante es que en esta ejemplarización que les ofrezco debo mostrar el proceso: en mi caso, les muestro el abocetamiento de mi propia descripción, escrito a mano, con sus tachaduras y no un texto concluido realizado a ordenador. Es importante que los alumnos vean el procedimiento, la idea de boceto, la grafía, los márgenes, los errores, la presentación...

A.G: *En mi práctica universitaria, dedicada a la narración audiovisual, propongo la vídeo-referencia como un modelo de deconstrucción a través del cual las referencia videográficas generan otro discurso audiovisual como respuesta. El proceso que desarrollamos ayuda a desgranar los contenidos para abordar una nueva posibilidad de construir el mensaje audiovisual. Diferenciamos, con ello, entre lo que creemos ver y lo que realmente vemos. No existen imágenes que estén ahí y que no signifiquen nada para nosotros porque intentamos descubrir siempre cual es su significado para nosotros entrando de lleno, en todas las cuestiones culturales, sociales, etc, implícitas en el mensaje audiovisual.*

M.A.T: Habitados al discurso narrativo audiovisual, damos por hecho muchas cosas de las que vemos, de manera que cuando nos situamos ante a una videocreación nos planteamos sí somos capaces de entender su mensaje.

A.G: *Ante un producto fílmico convencional somos capaces, en pocos minutos, de identificar el tema y parte de la trama del relato, sobretodo gracias a la apreciación del texto que estructura la imagen, a las propias imágenes que describen el contexto y al montaje final que crea la ilusión de continuidad. Entonces, porqué ante una videocreación nos resulta más complejo realizar una comprensión de lo que realmente ocurre, de alguna manera es una cuestión que depende directamente de la forma narrativa que vemos. Una narración convencional nos parece más comprensible que un poema por el tipo de estructura sobre la que se plantea el discurso. Es necesario conocer los códigos sobre los que se construye la obra sin los cuales es muy difícil entender lo que estamos leyendo, pero, no por ello es necesario un conocimiento amplio o total de los mismos ya que estos pueden aprenderse en la misma lectura, esto es; a partir de su ensayo.*

M.A.T: Algo parecido pasa con la música. Para comprenderla también es necesario sentirla y tatararla. En la música sí pienso en melodía no me importa la palabra; no intento traducirla o interpretarla porque en sí misma es el propio mensaje. La música, como lenguaje sonoro, es capaz de crear un lenguaje propio sin utilizar las palabras para interpretar el sonido. Podemos crear una melodía sin necesidad de crear un texto de palabras, en todo caso podemos escribirla con signos que harán corresponder una nota con un sonido, pero esto es completamente distinto a lo que nos ocurre la mayoría de las veces con una imagen procedente del arte.

A.G: *Objetivamente esta es nuestra necesidad: pensar en imágenes de la misma manera que lo hacemos con la música.*

M.A.T: De hecho esa es una de las mayores dificultades de la expresión artística; el clásico: ¿qué significa?

A.G: *Joseph Beuys en este sentido decía que la interpretar era poco más que una acción anti-artística⁷⁴. El arte es de por sí un medio para hacer visible algo en forma de imágenes. A través de una interpretación prematura se arruina todo el efecto de una pintura. Debemos de "vivirla", una primera vez, una segunda, una tercera... y sólo después de este proceso puede que sea interesante la interpretación, que no deja de ser una reflexión sobre la propia imagen.*

M.A.T: Evidentemente, la propia imagen, en sí, es un contenido. Es cierto que puedo verbalizarla, pero no es imprescindible para comprenderla. Con la música hemos aprendido a que no necesitamos explicarla para afirmar que la hemos entendido, ¿porqué no podemos hacer lo mismo con una imagen?.

⁷⁴ BODENMANN-RITTER, 1972: 29

A.G: *Es cierto, podemos mostrar o demostrar que nos ha emocionado, incluso “tatarearla” para referirnos a ella o evocarla. Forma parte de nuestro pensamiento; la podemos relacionar con experiencias de nuestra vida, con estados de ánimo o simplemente abstraernos en su secuencia armónica. Con la música podemos compartir música, no podemos hablar sobre ella sin escucharla, sin apreciarla a través de los sentidos y otra cuestión, no menos importante; las relaciones significativas que planteamos con ella son distintas a las que planteamos con otro tipo de expresiones, por ejemplo, si nos gusta una música, tendemos a expresarlo corporalmente para demostrar que participamos de ella, que la sentimos. Esto no ocurre con la pintura, o con la escultura...*

M.A.T: Quizás el ejemplo de la música sea bueno para entender como no tratamos de la misma manera el mundo de las imágenes, al menos en el plano educativo.

A.G: *Realmente que uno de los problemas y deficiencias, de carácter general, que tenemos en la escuela es la necesidad de conceptualizar todo lo que provenga del arte. Esto es: de trabajar con conceptos verbales el sentido artístico.*

M.A.T: En la escuela no existe ningún área o ámbito de conocimiento que permita la conceptualización en el sentido artístico. Establecer un diálogo con imágenes en este contexto es muy costoso porque tendemos a realizar definiciones universales. El niño sólo está acostumbrado a definir y acotar, basándose en la idea de la definición sobre la que sustenta casi toda la práctica educativa. Pero esto no es más que un handicap. Podemos ver en el videoarte una dinámica pedagógica muy interesante ya que a través de él podemos elaborar mensajes que se autorefieren al nivel de sus imágenes. El resto de áreas se dedican exactamente a lo inverso: cuadrricular, definir y acotar descripciones verbales que generan conceptos-texto –palabras– sobre las cosas.

A.G: *En este sentido el videoarte genera un movimiento contrario a la dinámica convencional, ¿podríamos definirlo como un posicionamiento divergente de todo lo anterior?*

M.A.T: En la escuela, sí no fuera a través de las imágenes del arte, no tendríamos la posibilidad de conceptualizar visualmente. Que unos estudiantes de primaria vean un hombre afeitándose durante diez minutos⁷⁵ y sean capaces de abstraer significados de ello, más allá de las apariencias, resulta realmente muy motivador.

A.G: En esto el procedimiento de la descripción cumple un papel fundamental ¿qué vemos? y sobretodo: ¿qué es lo que realmente hay? son las pautas para introducirnos no sólo en el mensaje sino también en el porqué se construye de esa manera; a partir de estas preguntas entramos, de lleno, en su estructura interna.

M.A.T: *En Video.box⁷⁶, por ejemplo, intentábamos ir mas allá de lo que veíamos; nos dirigíamos al nivel de la sugerencia. El alumnado, en el primer contacto, siempre tendía a contestar con las mismas*

⁷⁵ En relación a la videocreación presentada en las sesiones de trabajo del Proyecto Packaged: *Prologue to a perfect human*, de Angel Garcia Roldán (2010)

⁷⁶ Proyecto Video.Box. Diálogos basados en vídeo. Pág. 547

imágenes que les habíamos mostrado. Sí veían en el vídeo-diálogo el mar, la mayoría sólo era capaz de pensar en agua y en algunos casos en artefactos como un barco, pero era imposible relacionarlo con otras ideas como en evocaciones de la época estival, el inicio de las vacaciones o la sensación de calor o de humedad. Sin embargo, esas posibilidades estaban ahí y gracias a las videografías podíamos abordar otras formas de establecer relaciones que, a priori, no tenían porque ser evidentes.

A.G: En cierto sentido, esta experiencia significó la capacidad de agilizar nuestro pensamiento en función de las imágenes.

M.A.T: Como en un acto reflejo, los niños y las niñas desarrollaron la capacidad de establecer nuevas formas de relación a través de una secuencia en movimiento. Algunas veces eran en cuestiones compositivas, otras eran elementos cromáticos, texturas, y cómo no, también ocurría con conceptos como el movimiento o el significado propio de los objetos.

A.G: *Además siendo conscientes de que se estaban comunicando exclusivamente a través de imágenes.*

M.A.T: Si, realmente fue muy motivante, incluso para el equipo docente. En un primer momento éramos sólo dos los involucrados y en pocos días éramos casi todos los compañeros del ciclo, los que estábamos participando con nuestros alumnos en la actividad.

A.G: *¿A qué se debió este aumento de la participación?*

M.A.T: Supongo que la curiosidad por la actividad en sí; en la que se ofrece la posibilidad de dar utilidad a unos recursos en los que normalmente no reparamos para introducirnos en la comprensión del lenguaje audiovisual que normalmente tampoco es considerado en la escuela de una forma creativa. Los docente están receptivos a este tipo de experiencias, pero necesitan de motivación y a veces esa motivación esta condicionada al planteamiento de experiencias sencillas y novedosas.

A.G: *En cierta forma es lo que hace también el artista cuando se desdoblán las conexiones en la obra de arte, primero para el artista, desde su punto de vista y luego para el espectador con la puesta en relación de sus experiencias.*

M.A.T: Exacto: ver, hacer y relacionar. De alguna manera la mirada influye en el gesto y este se transforma en una acción educativa.

A.G: *Igual ocurre con la experiencia audiovisual.*

M.A.T: Precisamente no queremos que nos digan que lo que ven es un bodegón, ni siquiera que lo definan, sino que establezcan una dinámica relacional para hacer posible una comunicación sugiriendo otras experiencias audiovisuales.

A.G: *PEl videoarte nos puede ayudar a ello. Por ejemplo, ahora que mencionas el tema recurrente del bodegón; que los alumnos puedan contemplar el existencialismo inherente a la obra de San Taylor-*



Visionado de la videocreación *Cerdos* de Angel García Roldán (*La Habana*, 2007) con el alumnado del proyecto Packaged. A la derecha Angel García, a la izquierda Miguel A. Tidor. Fotografía: Lupe Pérez Cuesta. Junio. 2010.

Wood –Still life y *Al little death* (2000)⁷⁷– con sus váinitas, en pleno proceso de putrefacción, es una sugerencia visual que facilita esa dinámica relacional de la que hablamos.

M.A.T: Si, algo parecido ocurrió cuando mostramos tu trabajo documental titulado *Cerdos*, fue la mejor sugerencia para unos estudiantes de un entorno rural. Todos estaban habituados con el tema de la caza y de la matanza del cerdo –un ritual que forma parte de la cultura de muchas de las zonas rurales de este país. Aquellas imágenes cargadas de agresividad contenida, en la que no se observa una violencia explícita, resultó más motivante que cualquier otro recurso para generar un debate muy intenso entre los estudiantes.

A.G: de alguna manera nos perdemos en propuesta didácticas, en programaciones de contenidos, pero al final nuestros alumnos siguen repitiendo los viejos modelos que nada tienen que ver con la actividad

⁷⁷ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372



Fotografía: Miguel Angel Tidor López. *Detalle de sesión fotográfica en el Proyecto CHANCART. Almería. 2007*

artística o con formas como lo audiovisual. Esta disociación, extrañeza, ocultación y alejamiento es el grave problema de la educación artística en el ámbito escolar.

M.A.T: El problema es que la percepción de lo que significa el arte, como forma de comunicación o lenguaje expresivo, parece no haber calado aún. A pesar de algunas iniciativas que apuestan por renovar la educación artística, existe una distancia enorme entre lo que consideramos arte y lo que hacemos realmente en la escuela y sinceramente pienso que podría ser distinto. Un texto no puede abordar todo esto, y menos aun, una interpretación de una conversación como esta, porque finalmente es reducida a unos párrafos concatenados en los que relatamos algunos aspectos de los proyectos pero no su experiencia. Para acercar al futuro docente a este debate, a esta realidad en la que el arte le saca una distancia abismal a la educación, debemos de provocar la interacción y considerar la educación artística como una experiencia en sí misma, con significados propios en el ejercicio de todas sus posibilidades.

A.G: *Estamos de acuerdo, debemos de generar una propuesta educativa que plantee estas distancia desde el acercamiento real, desde el planteamiento de los problemas de la creación, sin formulaciones predeterminadas; debemos de cuestionar en el proceso, el proceso mismo, y plantear las actividades como proyectos encadenados para retroalimentar un proceso didáctico abierto, cuyos límites sólo puedan concretarse con cada proceso. Nos interesa ver la enseñanza artística como una dinámica de flujos que no encaja con las maneras habituales de plantear la docencia, de disponer de los recursos, de concretar los espacios y de flexibilizar los tiempos. Aun así, la inclusión del videoarte en el entorno escolar plantean algunos problemas que deberemos superar.*

M.A.T: Si, precisamente no todos los centros están dotados de recursos videográficos, a pesar de disponer de recursos TIC en la mayoría de ellos. El vídeo como recurso no existe. No tenemos un aula que disponga de cámaras de vídeo. Sólo podemos contar con la que pueda tener cada profesor por su cuenta o aquellas tecnologías de la vida diaria que ya la tengan incorporada, por ejemplo, los teléfonos móviles...

A.G: *Esto describe hasta que punto existe una “controversia tecnológica” en el estilo de enseñanza. Por ejemplo, una tecnología tan extremadamente útil como el teléfono móvil puede ser despreciada o anulada, desde la educación, fundamentalmente porque no se le da ningún valor o no se ha sabido utilizar todas sus posibilidades pedagógicas –al menos en lo audiovisual–.*

M.A.T: Otra realidad, ya señalada, es que el profesorado no está lo suficientemente preparado para recaer en ello. Desconoce que podemos hacer con el vídeo en el aula y que experiencias creativo-artísticas se pueden desarrollar a través de él. La imágenes son utilizadas como recursos, por ejemplo: para proyectar un documental, pero este tipo de producciones no son más que un forma de texto con imágenes. Es paradójico que desde le punto de vista de los medios, los centros estén hoy más dotados que nunca, aunque no se haya superado ese desfase entre la educación y el resto de la sociedad, en lo que a tratamiento audiovisual se refiere.

A.G: *Pero con experiencias como la de los diálogos basados en vídeo –Proyecto Vídeo-Box– demostramos que esto no era más que un gran vacío metodológico. El vídeo, como soporte, permite establecer otras fórmulas complementarias al texto. Este es un aspecto que si se recoge en el trabajo con el videoarte escolar; su forma y su estructura nos permite aprender y enseñar a través de sus imágenes y procesos, y nos permite elaborar conceptos audiovisuales para ser utilizados como formas de conocimiento, emitiendo juicios o simplemente describiendo realidades.*

M.A.T: Si, aunque el problema fundamental es que hemos vivido una revolución tecnológica en la escuela tan importante en las últimas décadas, en cuanto a las tecnologías de la imagen se refiere, que hayamos caído en el error de la fascinación por lo tecnológico, olvidado las cuestiones cruciales de qué hacer con estos nuevos instrumentos. Probablemente lo que actualmente este ocurriendo en muchos centros educativos es que sigamos manteniendo las mismas formas de enseñar que antes aunque lo único que haya cambiado sea el canal. La metodología educativa sigue manteniéndose intacta, sólo hemos sustituido la tiza por un botón. Y uno se pregunta: sí era tan importante y necesaria esta innovación..., sí aportaba beneficios extras...

A.G: *Esta revolución que se ha planteado en la escuela, por ejemplo, en forma de pizarras digitales parece que sólo esté sirviendo para sustituir la tradicional pizarra por su nueva versión digital. Pero detrás de este recurso tan sólo existe una pretendida interactividad basada en la idea de apretar un botón... la escuela sigue enseñando a leer y a escribir, pero se despreocupa de cuestiones fundamentales como de enseñar a ver. Ni que decir tiene que reconocer en las imágenes forma propias de conocimiento, aun sigue siendo la gran asignatura pendiente de nuestra educación. Por eso, una de las acciones inmediatas, que deberemos encarar en este siglo será crear una verdadera conciencia audiovisual en la escuela. Es cierto que en la formación inicial del profesorado el espacio que ocupa la didáctica de la expresión artística se ha reducido drásticamente, quizás la nueva situación supone una crisis generada ante la innovación disruptiva que están suponiendo la inclusión de estos nuevos medios para la educación. Deberemos de tomar nota y establecer una urgente redefinición de nuestras competencias para acercarnos más a los nuevos escenarios establecidos desde lo tecnológico y artístico, y todo esto el videoarte es una llave que debemos de abrir en beneficio de la educación artística.*

Para ello, será necesario formar al profesorado, convencerlo de la idoneidad de acercar la educación a estos nuevos lugares donde, de hecho, el estudiante ya se mueve. Este distanciamiento, entre estos nuevos rasgos culturales presentes en el siglo XXI y la realidad de lo que puede ocurrir en un aula tipo, debe reducirse.

M.A.T: Es una responsabilidad de la institución educativa. Por ejemplo: ¿sí yo quiero subir un vídeo realizado por mis alumnos como parte de un proceso creativo y alojarlo en un blog, ¿la institución educativa me proporciona los medios propios para ello? ¿o definitivamente tengo que conformarme o arriesgarme a subirlo a youtube, que no es precisamente un canal educativo institucional? ¿Dónde puedo situar y alojar estas producciones? ¿los canales educativos que existen como *edutube*, ... no los conoce todo el mundo? Existe una plataforma que desde las diferentes administraciones de este país favorezcan el desarrollo de estas experiencias y que permita su difusión dentro del contexto educativo?

A.G: *Quizás el problema no se encuentre tanto en como alojar un vídeo para publicarlo en un blog, sino en como conecto mi actividad con otros que se encuentran realizando lo mismo que yo y con los que podría intercambiar experiencias. Al final, todo resulta demasiado personal y muchas veces cae en el olvido y aunque las experiencias hayan sido altamente productivas, no se canalizan en los foros adecuados. Uno intenta auto-publicar todo esto, por ejemplo, en un blog pero, ¿qué garantías existen de que otro docente pueda llegar a verlo? Existe una gran confusión con respecto a las publicaciones en línea, existen algunas fórmulas que preservan nuestros derechos, pero no parece muy acertado que esta tarea sea sólo una iniciativa personal, la administraciones deben de volcarse más en ella y canalizar el conjunto de propuestas al mismo tiempo que las fomentan. Por otro lado, internet, es un espacio ideal e imprescindible para difundir todas estas aportaciones e investigaciones; conocimientos que difícilmente pueden verse o apreciarse en toda su amplitud a través de un manual-texto. Hablamos de procesos cognitivos a través de la imagen, por lo tanto, es necesario hacerlas visibles para que otros reflexionen sobre ellas. ¿De qué otra manera, la comunidad educativa podría valorarlos y conocer estas nuevas inquietudes, sí no es a través de la difusión que nos brinda la web?.*

M.A.T: Otro elemento importante a tener en cuenta, en este tema, es la implicación de los artistas en la escuela. El reconocimiento de la figura del artista en el aula genera una actitud completamente distinta a sí vemos el arte desde fuera; no se trata de ver lo que hacen otras personas alejadas a nuestros intereses, sino de poner en relación nuestras motivaciones y temas de interés con las representaciones del arte.

A.G: *El concepto de docente-artista está muy relacionado con el principio de incertidumbre, como parte del proceso de vida y parte del proceso de trabajo. Debemos de asumir como docentes que nuestro trabajo es una apuesta variable; lo que estoy enseñando ahora posiblemente dentro de diez años no sirva o haya evolucionado. Este es un planteamiento muy próximo al proceso creativo del artista.*

M.A.T: Son muy necesarios estos diálogos entre los niños y niñas de un aula con los creadores que trabajan en el arte.

A.G: *Incluso es necesario que este debate, también parta de lo artístico, no sólo desde lo educativo; es el artista el que también debe de interesarse, debe de acometer experiencias en el aula, entre otras cosas porque desde su posición se pueden abordar procedimientos y estrategias que a un docente por sí mismo le costaría mucho plantear.*

M.A.T: *Esta claro que la legislación educativa reduce la enseñanza artística casi a una anécdota el currículum escolar, pero incluso eso debe de ser superado con otras fórmulas y actividades que si se contemplan en el currículum escolar.*

A.G: *Igualmente es responsabilidad del docente establecer estos nexos –si se da el caso–, y sí además éste es un artista que se implica en el ámbito de la investigación educativa, mejor aun, porque estará en una posición ideal para desarrollar nuevos avances.*

M.A.T: *En realidad de lo que estamos hablando aquí es de una utopía, pero... ¿acaso la educación y el arte no tiene algo de eso?*



VIDEOARTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

LAS NUEVAS NARRATIVAS AUDIOVISUALES
Y SU INCLUSIÓN CURRICULAR EN LOS
PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
DESDE UNA PERSPECTIVA AIR/TOGRÁFICA

www.videoartencontextoseducativos.es

2.3. Una web didáctica sobre videoarte educativo.

Una de las características más relevantes de la Web 2.0. ha sido la presencia de elementos audiovisuales que nos ha permitido reconocerla como la “Web Audiovisual”. Lejos, aun, de rentabilizar todas sus posibilidades en el ámbito educativo, no es posible concretar cómo esta afectará a la Educación.

La posibilidad que ofrece el formato digital de hacer, publicar y manipular fotografías y vídeos, transforma la tradicional concepción del usuario pasivo y convierte toda intervención audiovisual en una posibilidad de interactividad que nos obliga a considerar un nuevo emisor de mensajes audiovisuales, que dispone de herramientas tecnológicas de bajo coste relacionadas con los nuevos entornos de comunicación. Además, a estas posibilidades sustentadas en los cambios tecnológicos de los últimos 15 años, se añade una tendencia de participación colectiva en los medios, –más allá de la intervenciones controladas por éstos–, al mismo nivel de profesionales y empresas de comunicación que en su momento eran los únicos autorizados a informar o entretener. No hay más que ingresar en canales como YouTube o redes sociales como *Facebook* o *Twinter* para observar el cambio cualitativo en las formas de comunicarnos. En este nuevo ámbito de la comunicación interpersonal tiene ahora un peso privilegiado el registro y la narración audiovisual.

Antonio Bartolomé en la publicación, *La web audiovisual (2007)*, señala que el avance masivo de las tecnologías de la comunicación en este último siglo ha provocado la eliminación de las fronteras físicas en provecho de un acercamiento de las relaciones interpersonales. Al inicio de los sesenta, tras la estandarización de las emisiones televisivas empezaron a aparecer los primeros indicadores de lo que podemos definir como cultura audiovisual y multimedia. La aparición del vídeo dispone la posibilidad de establecer una micro-comunicación audiovisual. Durante los años setenta, se desarrolló una *lógica del vídeo* que impone, entre otras, la novedosa tecnología de la jugada repetida –*Replay*–, al mismo tiempo que se extienden fenómenos asociados al consumo televisivo, como el *Zaping*. Es la década en la que aparecen los primeros trabajos de videoarte y se inician experimentaciones en el terreno del intermedia que luego pasará a llamarse multimedia. Esta nueva cultura audiovisual toma un especial protagonismo en las nuevas estética audiovisuales como las del videoclip que relacionan la comunicación persuasiva con el consumo musical. En los ochenta, irrumpe lógica del ordenador y la cibernética se consolida después de varias décadas. Pequeñas redes entre los investigadores hacen prever un amplio futuro de lo conectivo y el hipertexto transforma de raíz el panorama comunicativo. Poco después, dará comienzo la “realidad virtual” –culminación de lo cibernética– dando lugar a la crisis de las formas tradicionales de (re)presentación: Los nuevos hitos son los libros digitales y los hipermedia interactivos. Definitivamente, la a imagen digital se hace incuestionable. (BARTOLOMÉ, 2007)

Hoy nos encontramos ante una nueva la lógica en la que los medios de comunicación se transforman en medios participativos y en la que la cuestión de las relaciones interpersonales alcanzan el mayor interés. Se describe un nuevo panorama que implica la circulación de una cantidad inabarcable de información que los propios usuarios generan porque la información deja de estar en manos de unos

pocos, constatándose una socialización en el marco de los medios de comunicación que supera en velocidad y extensión los antiguos inventos como la imprenta de Gutenberg o la radio de Marconi.

La web 2.0, es un medio netamente visual que ha hecho posible la inclusión de formas audiovisuales hasta obligarnos a considerar el término de “web audiovisual” como el estándar de la red actual. La presencia de narraciones audiovisuales en Internet es tan natural que hoy nadie se sorprende del vértigo que produce los millones de registros audiovisuales que se alojan, día a día, en canales como YouTube, Vimeo, etc. Esta “naturalidad cultural” ha sido la causa más notable de la rápida proliferación de nuevos modos de consumo audiovisual, obligando a otros, como la televisión a transformarse para encarar el protagonismo de los media interactivos en el presente siglo.

Según Bartolomé los factores que tienen una relación directa con el dominio de lo audiovisual en Internet son, sin duda, los avances tecnológicos entre los que destacamos: el incremento del ancho de banda o el fácil acceso a los aparatos de grabación –cámaras digitales, vídeo digital, telefonía móvil, grabadoras, mp3– y determinados factores sociales como la aparición y consolidación de las redes sociales gracias al establecimiento de la Web 2.0 a la que anteriormente hacíamos referencia. (BARTOLOMÉ, 2007)

Desde el comienzo de este siglo, diferentes hechos han ido desarrollando una *cultura del intercambio* basada en el tráfico de todo tipo de archivos digitales, primero fueron los relacionados con el audio, posteriormente los formatos fotográficos y finalmente, a partir de 2006, la tecnología de vídeo. De hecho, el desarrollo de diferentes formatos de archivo y registro en este tipo de medios son producto de su adaptación a la red. Formatos como los conocido mp3, ACC, para el audio; el jpg, pic, png, para la imagen; o el mp4, wmw, H264, DivX son estándares diseñados para satisfacer esta necesidad.

Con la distribución masiva de los teléfonos móviles de tercera generación, que incorporan una cámara capaz de grabar vídeo, se introduce como una forma cotidiana de comunicación. Ya no es necesario un soporte concreto para los registros, internet es el medio ideal para su difusión y archivo. A la par de esta tecnología proliferan otras que hacen posible su visibilidad en la red. Surgen los videoblogs o vlog, al amparo de una nueva arquitectura web basada en la interactividad entre los usuarios que promueve la colaboración y el intercambio de información gracias a nuevas formas de categorizar los contenidos. Aparecen conceptos como el “tagging,” basado en los “tags” o etiquetas, que hacen posible esta caracterización de los contenidos mediante el uso de palabras clave o *keywords*. Así las comunidades de usuarios han dejado de ser meras plataformas para compartirlos, a ser espacios dinámicos que los generan constantemente. Hablamos de nuevos conceptos como el de *inteligencia colectiva* que se desarrollan a través de estrategias como el control mutuo o la autorregulación. Quizás uno de los más claros ejemplos sea el fenómeno de Wikipedia.

La relación entre la web social y el auge de contenidos audiovisuales en Internet, permite desarrollar un enfoque educativo con grandes posibilidades en la enseñanza, especialmente dentro de la Educación Artística. Las experiencias audiovisuales en internet, bajo esta perspectiva, han modificado también las formas y sistemas de distribución y colaboración concretados en: videoblogs, canales y plataformas de vídeo interactivo y *videostreaming*.

Profesores de todo el mundo utilizan con soltura el lenguaje audiovisual para crear sus propios contenidos, pero son pocos los proyectos basados en esta tecnología que se dedican a la enseñanza artística superando los ya tradicionales usos de lo audiovisual como recurso didáctico o material de apoyo para la docencia, como método de registro de ciertos momentos relacionados con la vida escolar, o como actividad lúdica y forma de expresión y creación basada en las formas de documental o el cortometraje cinematográfico.

Nuestra apuesta educativa se dirige hacia un uso de estas nuevas tecnologías para establecer modos de investigación audiovisual basados en el videoarte. Creemos que la utilización de estos recursos en la docencia, también deben de disponer nuevos modos de aprendizaje a través de sus propias estructuras para mostrar informaciones, comprenderlas, reconocerlas y descubrirlas en el mismo contexto virtual.

Según Carlos Escaño, cualquier entorno web orientado a la educación debe asumir y potenciar sus posibilidades que son: accesibilidad, interactividad plural y su carácter multimedia e interdisciplinar. (ESCAÑO, 2008: 4)

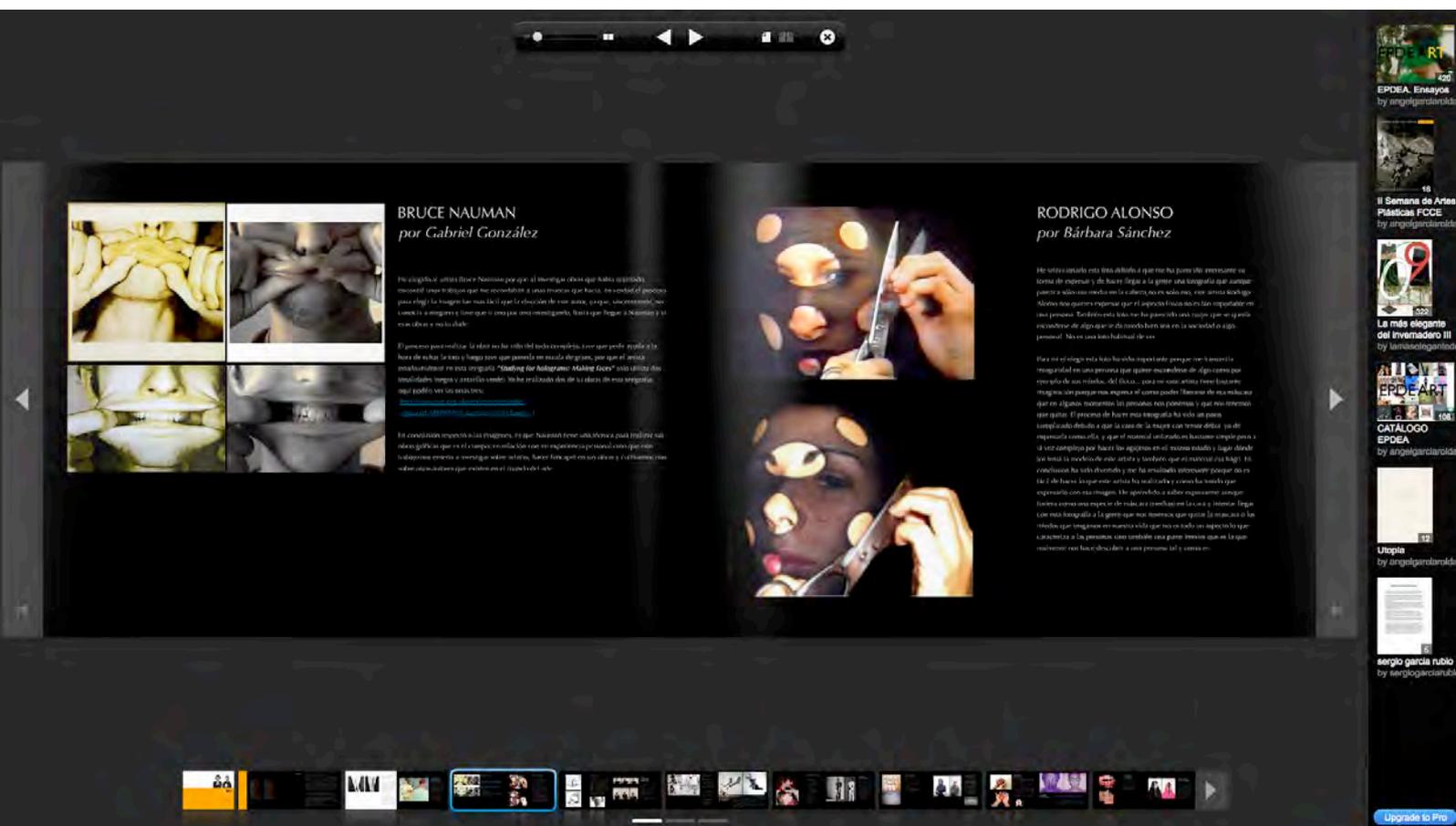
De esta manera, el uso de Internet en nuestros proyectos, permite disponer un amplio abanico de recursos que serán utilizados en el desarrollo didáctico de cada experiencia. Fundamentalmente se resumen en:

- a. La creación de un blog de las asignaturas en el que quedarán encadenados los creados por el alumnado, con la intención de que cada uno de ellos sea un diario personal de trabajo; un espacio para recopilar y difundir los contenidos de la asignatura; un campo de exploración y de interacción entre estudiantes para intercambiar información y plantear experiencias durante el curso: y finalmente una herramienta para la evaluación y control de los procesos de aprendizaje, tanto para el docente como para los estudiantes.
- b. El uso de los servidores y canales de vídeo que nos permitirán alojar creaciones audiovisuales, permitiendo la revisión automática de las aportaciones del alumnado y la valoración constante de los trabajos. Además, aumenta el nivel de motivación e implicación en las actividades y se favorece que las experiencias motiven a la reflexión y debate entre los estudiantes.
- c. El acceso a los servicios de publicación en formato de libro digital que algunos servidores especializados ofrecen con el objetivo de alojar y visualizar las aportaciones que en el ámbito teórico desarrollen los estudiantes, además de permitir su divulgación.

A tenor de la utilización de estos recursos, que caracterizarán el estilo de enseñanza, debemos de matizar las siguientes cuestiones que influirán en el diseño de cada proyecto y experiencia:

1. Hacer uso de estos espacios virtuales de trabajo para desarrollar lo audiovisual en el aula, nos obliga a diseñar y desarrollar estrategias que permitan su fácil acceso y la comprensión de sus procedimientos de interacción.

2. El trabajo con este tipo de plataformas favorece el acceso de los estudiantes en cualquier momento, desde cualquier lugar, influyendo positivamente en el rendimiento académico y en la calidad del aprendizaje.
3. La información con la que cuenta el alumnado y la capacidad de relacionarla con su propia experiencia favorece su implicación y motivación en los procesos creativos.
4. La utilización de estas estrategias web requiere un replanteamiento de los ritmos de trabajo y de los tiempos establecidos para ello.
5. Crear, observar y gestionar, son los procedimientos metodológicos que describen estos nuevos espacios formativos en los que los estudiantes son los protagonistas fundamentales.
6. El aula se transforma, por las características del medio audiovisual y las estrategias webs, en una especie de *taller-contenedor* que supera los límites espacio-temporales propios del aula. Además, la adaptación de los contenidos teóricos a la evolución de las diversas propuestas obligará a considerar las actividades y experiencias como una forma de proyecto individual y/o colectivo.
7. La intervención del docente-investigador en la evolución de los procesos-webs ha de ser mínima, permitiendo que los participantes aporten su experiencias de forma autónoma y automática. No se trata de una clase de tecnología, por lo que es muy importante encontrar y trabajar con un tipo de recursos que faciliten su uso, mejoren la calidad de los procesos y eliminen cualquier protocolo complejo.
8. Todos estos procedimientos fomentan la interacción de los estudiantes y el aprendizaje social, en el que cada alumno/a aporta libremente su propuesta, la comparte y la analiza con otros.
9. Además, se promueven formas de autoaprendizaje y aprendizaje autónomo, estableciendo soluciones a problemas dados que aumentan el nivel de significabilidad de los procesos que son directamente relacionados con la realidad.
10. Todos los recursos webs, dejan una huella y generan una documentación importante de los procesos de aprendizaje, de los avances del alumnado y de la evolución de los proyectos, ampliando las perspectivas didácticas y ofreciendo un rico y extenso material educativo que podrá ser utilizado y compartido en el ámbito académico y en el campo de la investigación educativa.



Detalle de portafolio del proyecto RIP realizado sobre la plataforma de publicaciones en línea Issuu. Captura de pantalla

2.3.1. Catálogos artísticos y portafolios interactivos.

Mejias Acosta (2009), describe la metodología del portafolio como una alternativa a los métodos de evaluación tradicional desarrollada en EEUU hace más de dos décadas, que surge con en el prototipo ideado, a mediados de los ochenta, por Lee Shulman⁷⁸, para realizar la evaluación de los docentes en el *Teacher Assesment Project* (TAP) –Proyecto de Evaluación Docente de Stanford–. Tras esta experiencia, el portafolio se convertirá en un instrumento alternativo para la evaluación y la acreditación de los docentes, extendiéndose a otras disciplinas y niveles educativos convirtiéndose en un recurso en expansión.

Para Helen Barret, el formato electrónico de los portafolios, tiene su origen en las carpetas que los artistas, diseñadores y fotógrafos confeccionaban para su presentación a galeristas y marchantes. Este recurso se fue introduciendo en las distintas disciplinas Educativas, aunque con poca o escasa incidencia en los contextos de la Educación Artística.

⁷⁸ Otros autores que han tratado este tema son: Lyons (1999), Barret (2001) y Klenowski (2005)

En Europa, el portafolios se introdujo principalmente enfocado a la formación inicial del profesorado y hasta hace poco años no empezó a utilizarse en España, aun así; no existe un uso generalizado, ni como recurso de formación y ni como metodología de evaluación del futuro profesorado.

Su formato digital requiere tomar una serie de consideraciones como: el soporte digital a emplear; el diseño de las presentaciones o el grado de interactividad. En este sentido, Barret determina que: «un portafolios electrónico utiliza tecnologías electrónicas, permitiendo que el artífice del portafolios recopile y organice los artefactos del portafolios en muchos tipos de medios (audio, vídeo, gráficos, texto). El portafolios utiliza una base de datos o enlaces de hipertexto para demostrar, claramente, la relación entre los estándares, los artefactos y las reflexiones. Las reflexiones de los estudiantes son el análisis razonado de que los artefactos específicos son evidencias para alcanzar los estándares indicados». (BARRET, 2001)

Los primeros portafolios en el contexto de la Educación Artística, aparecen con el proyecto Arts PROPEL⁷⁹ –mediados de la década de 1980– en el que Gardner participó, trabajando con estudiantes de enseñanza media en las áreas de la música, la escritura de ficción y las artes visuales. Con la intención de ofrecer a los estudiantes una visión de la Educación Artística que fuese más allá de la mera producción y acercarlos al conocimiento formal y conceptual de las artes, estas carpetas de trabajo eran consideradas contenedores de los procesos, utilizándose como complemento de sus proyectos e intentando fomentar con ellos una estructuración física de la producción y un apoyo para la reflexión en cada estudiante. Este modelo en poco tiempo fue extendiéndose desde *Pittsburgh's Public Schools*, centro del proyecto, a otros centros de secundaria⁸⁰, consiguiendo el apoyo de distintos departamentos estatales de educación que promovieron su utilización⁸¹. El modelo también logró introducirse en algunas universidades norteamericanas dedicadas a la formación de profesores de arte⁸², aunque debemos de señalar el poco éxito que obtuvo fuera del territorio estadounidense –principalmente en países de habla inglesa, especialmente Canada y Australia–. En ámbitos educativos no universitarios encontramos pocos ejemplos en la utilización del Portafolios electrónico o digital. De hecho, existe poca literatura al respecto. Algunos ejemplos significativos son las propuestas de Fralick (2005), que desde la Educación Artística en la escuela elemental, defiende la escritura reflexiva para crear un portafolios Electrónico, para ayudar a los estudiantes a enfocar lo que aprendieron o lo que hicieron, esto es: cómo lo aprendieron o cómo lo hicieron, e identificar el origen de sus ideas. Otra propuestas en este sentido son las de la Dra. Sheri R. Klein (2003), en Wisconsin University, que propone el desarrollo del portafolios Electrónico como base del programa de Educación Artística para secundaria. (MEJIAS ACOSTA, 2009: 2-3)

⁷⁹ Arts PROPEL es una iniciativa del proyecto Cero de la Universidad de Harvard, cuya investigación trata sobre distintos aspectos de la inteligencia y el desarrollo de la Educación Artística, basándose principalmente en la producción, percepción y reflexión –acrónimos del proyecto–. Pueden consultarse algunas cuestiones del proyecto en su web: <http://pzweb.harvard.edu/ProdServ/Products.htm> [Consultada el 9 de septiembre de 2011]

⁸⁰ Entre los que se encontraban la *Publics School in Indianápolis*, la *Maine-Endwell Publics Schools* y la *Public Schools in Massachussetts*

⁸¹ *Kansas State Department of Education; Wisconsin Department of Public Instruction; Massachussets Department of Education; Connecticut State Department of Education*

⁸² Entre otras, señalamos: *Minnesota University, University of Virginia, Florida Atlantic University, University of Texas at Austin*

En nuestra investigación distinguimos el uso de dos tipos de portafolio: uno que hace referencia al portafolio artístico sobre las experiencias desarrolladas en el aula y que nosotros nos referiremos como portafolio interactivo o catálogo digital, y otro tipo que hace referencia propiamente al portafolio digital, como recurso que permite al estudiante recopilar los diferentes proyectos realizados, entre los que encontramos: las experiencias plásticas o visuales, las reflexiones, las imágenes tomadas de las sesiones –dentro de un proceso de Foto-elicitación⁸³– y todo tipo de materiales incluidos en el proceso formativo.

Toda esta documentación recogida en los portafolios digitales, aporta una amplia información sobre el proceso de aprendizaje de cada estudiante y del grupo, concretándose en el uso sistemático de los blogs como espacios interactivos que pueden hacer visible toda la actividad del alumnado.

El uso de estas estrategias en red aportan además nuevas propiedades a los proceso de aprendizaje cómo el aumento de la responsabilidad y el compromiso de los estudiantes con respecto a las producciones y propuestas teórico-plásticas realizadas, principalmente por la consideración pública de toda esta información y la interconexión que posibilita el foro académico generado⁸⁴. No se trata de una documentación que quede ser rápidamente olvidada, e incluso, que una vez evaluada no pueda retomarse; este procedimiento permite la retroalimentación, la observación del proceso en cada momento y el aumento progresivo de los niveles de calidad de las producciones, ya que se plantea como un espacio de consulta, observación y análisis que fomenta la auto-superación, el diálogo entre los miembros, la ayuda mutua y la valoración de todo el proceso realizado.

Para nosotros, el Portafolios digital, no es el final del proceso, sino el principio de otro, igualmente importante. Es una parte del proceso en el que el docente y sus estudiantes, compilan, ordenan, amplían y estructuran la documentación de trabajo, transformándolo en un material didáctico de enorme valor. El portafolio así asume el valor de dossier, book o carpeta de proyectos. No se construye sólo con la idea de configurar una carpeta de trabajos del alumno; nuestro objetivo es superar este nivel evaluativo y situarnos ante un verdadero catálogo de trabajos artísticos, estéticamente cuidado, en el que los estudiantes aparecen como autores compartiendo el protagonismo con los artistas de referencia.

Gracias a este enfoque se superará la idea tradicional de memoria convirtiéndose en un todo ensayado, en un material de divulgación, que hará uso de las formas hipertextuales para abrir nuevos recorridos entre los autores y sus procesos.

⁸³ Según Douglas Harper La foto elicitación –Photo elititation–, se basa en la simple idea de insertar fotografías en la entrevista de investigación. (Harper, 2002:13)

⁸⁴ La puesta en común es el debate en clase dirigido, donde se exponen los resultados y se comentan los diferentes análisis realizados al rededor de la imagen, permitiendo a los alumnos poner en común sus conocimientos y al profesor ordenar y concretar los objetivos de cada actividad realizada. Gracias a la estrategia de los portafolios digitales en línea se normaliza más allá del aula la necesidad de comunicar a los demás los avances propios, haciendo posible la transmisión de los conocimientos, la evaluación del trabajo de algunos alumnos en relación a la motivación del resto, el control del proceso y la oportunidad para profundizar en aquellos logros que nos parezcan interesantes.

2.3.2. Recursos.web.

Canal de vídeo Blip.tv y servicio de alojamiento FTP.
Canal de vídeo YouTube.
Canal de vídeo Vimeo.
Canal de vídeo Internet Archive.
Creación de blogs en Blogger.
Portafolios digitales a través del canal de publicaciones ISSUS.
Web del Proyecto realizada en la plataforma Vix basada en tecnología Flash.
Software para la edición de vídeo.
Licencias Creative Commons.
Número de serie de Blogs: IBSN.

Internet es la plataforma digital sobre la que se desarrollan determinadas herramientas y estrategias en relación a nuestro tema de estudio. Pero, para trabajar con la imagen videográfica es necesario además una serie de recursos en el aula, entre los que distinguimos principalmente: los referidos a la tecnología de video y los referidos al soporte informático.

A. Recursos referidos a la tecnología del vídeo:

- En cuanto al instrumental capaz de crear y modificar una imagen videográfica, plantearemos un uso libre de las diversas tecnologías de vídeo principalmente: cámaras fotográficas digitales, cámaras de vídeo, teléfonos móviles con cámara, cámaras deportivas, webcam, etc.
- En cuanto a la exhibición de todo tipo de material audiovisual en el aula dispondremos de un proyector de vídeo, una pantalla para la proyección y un equipo de sonido.
- Todo tipo de accesorios que puedan utilizarse para las grabación como trípodes, filtros, carcasas acuáticas, etc –la mayoría de estos serán de fabricación casera y se dispondrán en relación a las necesidades de cada producción–.

B. Recursos referidos al soporte informático:

- Para el soporte informático fundamentalmente se utilizarán ordenadores portátiles –laptop, *notebook*, o cualquier otro dispositivo que permita conectividad y movilidad.
- Requeriremos también el uso de software específico de edición de vídeo, principalmente de acceso libre y gratuito⁸⁵.

⁸⁵ Aportamos una clasificación de este tipo de software al finalizar este apartado.

- También utilizaremos otro tipo de software y soportes web relacionados con el alojamiento de las producciones en vídeo, la publicación de portafolios digitales, la creación de blogs del alumnado y el diseño de las webs de cada proyecto o experiencia. Estos recursos van a ser descritos en el siguiente apartado intentando ofrecer una visión más completa de los mismos.

Debemos de señalar que en nuestras experiencias didácticas no vamos a utilizar material de la propia institución educativa, por dos motivos fundamentales:

1. Porque buscamos con estas experiencias ofrecer un concepto amplio de lo que significa la creación audiovisual, estableciendo una perspectiva práctica que nos ayude a superar los handicap en relación al tipo de recursos que disponemos en el aula y al uso que podamos hacer de ellos.
2. Porque las experiencias que proponemos deben de desarrollarse fuera del aula, requiriendo hacer uso de estos equipos en cualquier momento del proceso.

Canal de vídeo Blip.tv y servicio de alojamiento FTP.

Blip.tv⁸⁶ ofrece un servicio gratuito de alojamiento de documentos audiovisuales, sin límite de tamaño ni cantidad y con multitud de formatos soportados. Ofrece la distribución de los contenidos con tecnologías RSS, lo que facilita su análisis al investigador, además de la ordenación por episodios –lo que nos ayudaría a organizar el material de los dos grupos que participaban en la experiencia en un sólo paso–.

El cliente FTP⁸⁷: Upper.Blip, descargable desde su web de forma gratuita y con versiones para cualquier sistema operativo, posibilita simplificar los protocolos de acceso y alojamiento web sin necesidad de acceder como usuario a la web, lo que garantizaba la seguridad de la plataforma creada evitando problemas imprevistos o pérdidas accidentales. De hecho, este recurso facilita tanto el proceso de alojamiento que nuestra actuación y dedicación sobre el mismo apenas será significativa.

Este canal de vídeo va a ser utilizado sobretodo para el alojamiento de producciones de proyectos colectivos, como por ejemplo “Prólogo para un humano perfecto.” o “La otra mirada. LOM”. Este canal permite que cada participante aloje su propuesta videográfica en el servidor a través de una cuenta creada expresamente para esta ocasión –con un usuario y *password* compartido–. El protocolo para subir los documentos ha de ser explicado detalladamente en una sesión informativa previa a la ejecución del proyecto⁸⁸.

⁸⁶ Blip.Tv, acceso web en: <http://blip.tv/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

⁸⁷ Un cliente FTP emplea el protocolo FTP para conectarse a un servidor FTP para transferir archivos. (Wikipedia)

⁸⁸ Puede observarse este protocolo en el desarrollado para el proyecto *Vide.Box*. Experiencia 6. p. 426.

La mayoría de los canales de vídeo ofrecen la posibilidad de incluir códigos *embedded*⁸⁹ para su inclusión en otros recursos como los blogs. Aunque Blip.Tv ofrece la posibilidad no sólo de incrustar el vídeo en sí, sino también de hacerlo con la interfaz del episodio lo que hace más cómoda la navegación por las diversas producciones del proyecto sin establecer un límite de cantidad. Pueden ser un buen ejemplo de esto las incrustaciones realizadas en los blogs de la asignatura: “Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas” impartida en el primer curso de Grado de Maestro en Primaria, o e cualquiera de las webs creadas en esta investigación.

Otra de las ventajas de este servicio radica en la posibilidad de distribuir los contenidos desde una interfaz de usuario para visualizar los vídeos en otros portales de vídeo, entre otros: Internet Archive, Vimeo o YouTube. Además permite generar listas de distribución en buscadores y plataformas especializados en vídeo como: AOL video, Mefedia, VodPod, iTunes; o en redes sociales como MySpace y Facebook.

Canal de vídeo YouTube.

YouTube⁹⁰ es el canal de vídeo y el servicio de alojamiento gratuito más conocido en todo el mundo. Aunque su plataforma es continuamente modificada, incorporando nuevas herramientas, nos permite realizar diferentes operaciones de vinculación con otros recursos webs, especialmente la inclusión de las producciones videográficas en los blogs del alumnado o en las web realizadas.

Otras de las posibilidades que nos permite utilizar este canal es alojar vídeos de alta definición, con un máximo de 15 min de duración y una amplia variedad de formatos soportados. Recientemente ha incorporado la posibilidad de generar licencias *Creative Commons*⁹¹, un standard muy extendido para preservar los derechos de las producciones y permitir compartirlas en internet manteniendo ciertas garantías. Posibilita además tres niveles de privacidad: público, sin clasificar y privado, y controles interesantes como las anotaciones a las películas para señalar correcciones y todo tipo de información en una línea de tiempo. La interfaz de usuario también proporciona información sobre el número de reproducciones, la zona geográfica de las visitas o todas las vinculaciones que se han desarrollado, ofreciendo una información interesante y útil, tanto para el usuario como para el autor.

⁸⁹ En programación web, un código embeber significa insertar –incrustar– el código de un lenguaje dentro de otro lenguaje. Generalmente el código embebido es llamado *script*, y sirve para hacer más potente a un lenguaje. Por ejemplo, las páginas web se desarrollan en lenguaje HTML, pero puede embeberse códigos JavaScript o PHP para aumentar sus cualidades.

⁹⁰ Blip.Tv, acceso web en: <http://www.youtube.com/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

⁹¹ Creative Commons, acceso web en En: <http://creativecommons.org/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

Canal de vídeo Vimeo.

Vimeo⁹² es un servicio de almacenamiento de vídeos surgido a finales del 2004. Los vídeos pueden ser vistos por cualquier usuario de Internet y si está disponible puede ser insertado en un blog o en cualquier red social. El perfil también es personalizable permitiendo diversas opciones de diseño. En un principio este servicio ofrecía a los usuarios los beneficios básicos propios de un hosting de vídeos, aunque en pocos años ha ampliado sus ventajas entre las cuales esta su servicio para vídeos HD. Además permite la creación de álbumes, grupos y suscripciones a las cuentas de otros usuarios de esta comunidad.

En general es un servicio que no se distingue demasiado de YouTube salvo por algunas características como el tamaño de los archivos que en el modo libre sólo permite 500 Mb –en el momento de la escritura de este texto–, mientras que YouTube ofrece 1GB. Vimeo plantea dos posibilidades de uso, una abierta y gratuita que limita el tamaño dedicado a la cuenta y algunas funcionalidades, y la de pago, con un número mayor de utilidades y ventajas.

Canal de video Internet Archive.

Internet Archive⁹³ es una organización sin ánimo de lucro creada en 1996 en San Francisco cuyo trabajo es la preservación de historiales Web y recursos multimedia. Colabora con la fundación *Alexa Internet* y con la *Biblioteca del Congreso de los EEUU*. Tiene una gran cantidad de archivos misceláneos como audio, vídeo y texto, algunos de ellos de dominio público, o bajo licencias a base del Creative Commons que permiten su distribución. Entre sus secciones también se encuentra la colección llamada *Moving Images* que contiene una suma de aproximadamente 19.000 archivos (estimación de agosto de 2005), la mayoría de vídeos. La colección máxima es la Colección de Prelinger⁹⁴ con un total de 1.977 archivos (agosto de 2005) que incluye una catálogo de “Cine Efímero Publicitario”, educacional, industrial –películas para promoción de dichas empresas– y amateurs. Las películas rondan los años 1927 a 1987.

Internet Archive también proporciona un servicio de alojamiento gratuito para alojar todo tipo de documentos –texto, audio, vídeo–.

⁹² Vimeo, acceso web en: <http://vimeo.com/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

⁹³ Internet Archive, acceso web en: <http://www.archive.org/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

⁹⁴ Prelinger, acceso web en: <http://www.prelinger.com/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

Una de los recursos webs que más hemos utilizado en las experiencias recogidas en el apartado empírico de esta investigación es la creación de blogs, tanto para crear plataformas activas en las diversas asignaturas en las que se desarrollaron los proyectos –blog de aula o asignatura–, como para la creación de blogs personales del alumnado –blogs de estudiantes–, que permitía analizar y evaluar los procesos y desarrollar una red de intercomunicación en la que los estudiantes podían consultar y compartir sus distintas aportaciones.

El aprovechamiento didáctico de los blogs contribuye a una educación abierta de autoaprendizaje, favoreciendo no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también una formación continua en la que la comunicación es fundamental.

Los objetivos fundamentales del uso de los blogs en el aula son:

- Utilizar internet con fines educativos y culturales como complemento de otros medios de información y de conocimiento.
- Fomentar su uso como herramientas para la publicación de contenidos propios de la asignatura, permitiendo un acceso rápido y eficaz , con una proyección individual y colectiva.
- Fomentar el trabajo participativo y colaborativo en el aula.
- Proponer otra forma de evaluación de los conocimientos y procesos de aprendizaje desarrollados.
- Desarrollar la creatividad del alumnado y al mismo tiempo favorecer una apreciación de las estrategias web en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Valorar la sociedad de la información y la comunicación y favorecer la alfabetización digital en la enseñanza.

Aunque existen otras plataformas para la creación de blogs como *Wordpress*⁹⁵ o *Blogia*⁹⁶ decidimos decantarnos por Blogger por su facilidad de uso y altas prestaciones en el diseño.

⁹⁵ Wordpress, acceso web en: <http://wordpress.com/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

⁹⁶ Blogia, acceso web en: <http://www.blogia.com/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

Portafolios digitales a través del canal de publicaciones ISSUS.

ISSUS⁹⁷ es un canal gratuito para alojar todo tipo de documentos paginados en formato de publicación electrónica animada que entre otras ventajas permite trabajar con los formatos mas habituales en el tratamiento de texto –pdf, text, word o pages –. A través de su interfaz sencilla e intuitiva facilita la presentación, lectura y descarga de dichos contenidos. Como en el caso de los canales de vídeo, proporciona la generación de códigos *embedded* para facilitar su inclusión animada en todo tipo de espacios web.

Web del Proyecto realizada en la plataforma Wix basada en tecnología Flash.

Con la herramienta Wix –soporte en línea para la creación de contenidos webs con tecnología flash–, se construyen las web de los proyectos, permitiendo crear una web de contenido en la que se insertan una amplia selección de las piezas audiovisuales generadas en los procesos llevados a cabo, además de toda la documentación relativa al proyecto –portafolios digitales, films de referencia, canales de Blip.TV, enlaces de interés, etc–.

La plataforma WIX, al igual que los anteriores, ofrece un acceso gratuito e ilimitado para crear sitios web basados en Flash. Su uso no requiere un conocimiento previo, y dispone de un gran número de ejemplos de webs, que pueden modificarse o personalizarse a través de sus menús.

Otro aspecto interesante en Wix es que el sistema genera un fichero XML para los sitios creados con el, y que hará más sencillo su encuentro en buscadores, –un problema frecuente en los sitios basados en Flash–.

Además Wix nos ofrece la posibilidad de realizar un diseño propio, en el que podemos controlar todas las características de los contenidos textuales e iconográficos, característica muy útil desde el punto de vista del diseño. Por otro lado, nos permite enlazar o insertar todo tipo de archivos audiovisuales y multimedia aligerando el peso de la web.

Wix también ofrece un servicio de pago que ofrece diversos servicios de alojamiento y dominio y en el que se puede aumentar el tamaño dedicado a cada web.

⁹⁷ Issus, acceso web en: <http://issuu.com/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

Muchos sistemas informáticos complementan sus aplicaciones básicas de vídeo con aplicaciones de este tipo, Window Movie Maker –para Window– o iMovie –para Mac OS–. Para la mayoría de los trabajos que realicemos serán suficientes, pero puede que nos encontremos casos en los que no estén instaladas de serie o deseemos experimentar con otras.

Existen en el mercado una cantidad importante de estas aplicaciones que pueden ser probadas, descargando sus versiones de prueba, y que los propios desarrolladores ponen a disposición de los usuarios. También existen de otro tipo de aplicaciones de código abierto y licencia libre que podemos utilizar gratuitamente en nuestros ordenadores cubriendo casi todas las necesidades que inicialmente se van a necesitar en la edición videográfica. La mayoría de este software puede disponerse desde servidores en línea dedicados que ofrecen un extenso catálogo especializado, haciendo más fácil la tarea de búsqueda y descarga, por ejemplo: Softonic⁹⁸. Del mismo modo aquellos estudiantes que dispongan de aplicaciones de vídeo profesional también podrán hacer uso de estas en el desarrollo de las experiencias.

Recogemos en los siguientes cuadros una buena selección de estas aplicaciones de edición de vídeo, centrándonos especialmente en las de código abierto y licencia libre.

Sistemas de edición de vídeo y otras herramientas, para usuarios estándar:

SOFTWARE	DESCRIPCIÓN	SISTEMA OPERATIVO	DESCARGA
Kdenlive	Gracias a su sencillez de uso y su interfaz intuitiva ofrece soporte para múltiples formatos e idiomas; características fundamentales a la hora de elegir un editor de vídeo gratuito.	Multiplataforma	http://www.kdenlive.org/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Linux Video Studio 0.1.5	Una herramienta imprescindible en la edición de vídeo. Permite una buena edición de vídeo.	X11	http://linux-video-studio.softonic.com/linux [consultado el 10 de octubre de 2011]
Subtitulator 1.0.1	Integra subtítulos SRT en vídeos AVI. Entre otras funciones: edición de los subtítulos.	X11	http://subtitulator.softonic.com/linux [consultado el 10 de octubre de 2011]
Avid Free DV 1.8.1	Edición DV básica	Mac OS X	http://avid-free-dv.softonic.com/mac [consultado el 10 de octubre de 2011]
iVideo X 0.7.2	Editor de vídeo con soporte para multipistas, híbrido entre iMovie y QuickTime Pro. Aporta funciones de edición de vídeo muy interesantes.	Mac OS X	http://ivideo.softonic.com/mac [consultado el 10 de octubre de 2011]
HyperEngine-AV 1.5	Editor de vídeo que transforma la idea de la interfaz convencional.	Mac OS X	http://hyperengine-av.softonic.com/mac [consultado el 10 de octubre de 2011]
Norrkross Movie 1.2.2	Potente editor de vídeo con efectos en tiempo real. ... múltiples capas de edición para añadir títulos, imágenes, vídeos ...	Mac OS X	http://norrkross-movie.softonic.com/mac [consultado el 10 de octubre de 2011]

⁹⁸ Softonic, acceso web en: <http://www.softonic.com/> [consultado el 10 de octubre de 2011]

SOFTWARE	DESCRIPCIÓN	SISTEMA OPERATIVO	DESCARGA
Windows Movie Maker 2.6.4037.0	Editor de vídeo con transiciones y efectos básico para Window	WinVista/7	http://windows-movie-maker.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Elisoft Codec Pack 14.0	Paquete con códecs de audio, vídeo y utilidades.	Win95/98/98SE/Me/2000/NT/XP	http://elisoft-codec-pack.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Microsoft Expression Encoder 4	Captura y edita vídeo de lo que sucede en la pantalla. Muy indicado para la creación y edición de screencast.	WinXP/Vista/7	http://microsoft-expression-encoder.softonic.com/
FlaskMpeg 0.78.39	El mejor editor/compresor de audio y vídeo para DivX.	Win95/98/98SE/Me/2000/NT/XP	http://flaskmpeg.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
SuperDVD Video Editor 1.9	Completo editor de vídeo para todas las fases de producción..	Win98/98SE/2000/NT/XP/2003/Vista/7	http://superdvd-video-editor.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
AviSynth 2.5.8	Editor de vídeo alternativo a Window Movie maker	Win2000/XP/Vista/7	http://avisynth.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Lightworks 10.0.3 Beta	Edición de vídeo profesional de código abierto.	WinXP/Vista/7	http://lightworks.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
PhotoStage 1.12	Editor para presentaciones de fotografías y vídeos.	Win2000/XP/2003/Vista	http://photostage.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Windows Movie Maker 2.6.4037.0	Crea montajes de vídeo con transiciones y efectos.	WinVista/7	http://windows-movie-maker.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Elisoft Codec Pack 14.0	Paquete con códecs de audio, vídeo y utilidades	Win95/98/98SE/Me/2000/NT/XP	http://elisoft-codec-pack.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Cinelerra 4.0	Estudio de producción de audio y vídeo de lo más sofisticado.	X11	http://cinelerra.softonic.com/linux [consultado el 10 de octubre de 2011]
Avid Free DV 1.6.1	Edición DV	Windows XP	http://avid-free-dv.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Internet Video Converter 3.00	Descarga vídeos de cualquier plataforma de Internet, los convierte y reproduce.	Win98/98SE/Me/2000/XP	http://internet-video-converter.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
VideoLAN Movie Creator VLMC 0.1.0 Pre-alpha	El editor de vídeo de los creadores de VLC.	WinXP/Vista/7	http://videolan-movie-creator.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Subtitle Processor 7.7.1.1	Completísimo editor de subtítulos.	Win2000/XP/2003/Vista	http://subtitle-processor.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
ABC VideoRoll 2.5 Build 72b	Potente editor de vídeo totalmente gratuito.	Win95/98/98SE/2000/NT	http://abc-videoroll.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
avidemux 2.4.4	Editor de vídeo con aplicación de filtros de audio y vídeo.	X11 GTK	http://avidemux.softonic.com/linux [consultado el 10 de octubre de 2011]
Subtitulator 1.0.1	Integra subtítulos SRT en vídeos AVI.	X11	http://subtitulator.softonic.com/linux [consultado el 10 de octubre de 2011]
Linux Video Studio 0.1.5	Una herramienta imprescindible en la edición de vídeo.	X11	http://linux-video-studio.softonic.com/linux [consultado el 10 de octubre de 2011]
Subtitle Processor 7.7.1.1	Completísimo editor de subtítulos.	Win2000/XP/2003/Vista	http://abc-videoroll.softonic.com/ [consultado el 10 de octubre de 2011]

Sistemas de edición de vídeo para ámbitos profesionales:

SOFTWARE	SISTEMA OPERATIVO	LINK
Final Cut Pro	Mac OS X	http://www.finalcutpro.es/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Final Cut Pro Express	Mac OS X	http://www.apple.com/finalcutexpress/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Avid	Mac OS X/WinXP/Vista/7	http://www.avid.com/es/ [consultado el 10 de octubre de 2011]
Adobe Premier	Mac OS X/WinXP/Vista/7	http://www.adobe.com/es/products/premiere.html? promoid=BPBJH [consultado el 10 de octubre de 2011]

Sistemas de edición no lineales de multinarración interactiva de vídeo:

SOFTWARE	SISTEMA OPERATIVO	LINK
Korsakow	Multiplataforma	http://korsakow.org/ [consultado el 10 de octubre de 2011]

*Creative Commons*⁹⁹ es una corporación americana sin ánimo de lucro, cuya filial *Creative Commons España*¹⁰⁰ es un proyecto de colaboración con la Universidad de Barcelona (UB). El proyecto CC España se inició en febrero del año 2003 cuando la UB decide buscar un sistema para publicar material docente siguiendo el ejemplo del Massachusetts Institute of Technology. Se decide optar por el sistema de licencias de Creative Commons y se establece un acuerdo de trabajo por el cual esta Universidad lideraría el proyecto de adaptación de las licencias al Estado Español en castellano y catalán¹⁰¹.

Este tipo de licencias ofrecen algunos derechos a terceras personas bajo ciertas condiciones¹⁰². Hay un total de seis licencias Creative Commons para escoger:

-  **Reconocimiento (Attribution):** En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia hará falta reconocer la autoría.
-  **No Comercial (Non commercial):** La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.
-  **Sin obras derivadas (No Derivate Works):** La autorización para explotar la obra no incluye la transformación para crear una obra derivada.
-  **Compartir Igual (Share alike):** La explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas. *Historia*

Con estas cuatro condiciones combinadas se pueden generar las seis licencias que se pueden escoger:

-  **Reconocimiento (by):** Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo una finalidad comercial, así como la creación de obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción.
-  **Reconocimiento - NoComercial (by-nc):** Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales
-  **Reconocimiento - NoComercial - CompartirIgual (by-nc-sa):** No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.
-  **Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada (by-nc-nd):** No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

⁹⁹ Creative Commons, acceso web en: <http://creativecommons.org/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

¹⁰⁰ Creative Commons España, acceso web en: <http://es.creativecommons.org/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

¹⁰¹ A partir del día 1 de octubre de 2004 las licencias de Creative Commons adaptadas a la legislación sobre propiedad intelectual del Estado Español están disponibles para todos en castellano y catalán.

¹⁰² Una licencia Creative Commons no significa que no tengan copyright.



Reconocimiento - Compartirlgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.



Reconocimiento - SinObraDerivada (by-nd): Se permite el uso comercial de la obra pero no la generación de obras derivadas.

Para finalizar, cuando se realiza la elección de la licencia esta puede ser expresada a través de tres formas en el contenido reservado:

Commons Deed: Es un resumen fácilmente comprensible del texto legal con los iconos relevantes.

Legal Code: El código legal completo en el que se basa la licencia que has escogido.

Digital Code: El código digital, que puede leer la máquina y que sirve para que los motores de búsqueda y otras aplicaciones identifiquen tu trabajo y sus condiciones de uso.

Número de serie de Blogs: IBSN

El IBSN (Internet Blog Serial Number / Número de Serie de Blogs de Internet), consta de diez cifras, e identifica los blogs (weblogs o cuadernos de bitácora) de Internet.

El IBSN –Internet Blog Serial Number; en castellano, Número de Serie de Blogs de Internet– nace el 2 de febrero de 2006, como respuesta a la negativa de la administración para otorgar un número de ISSN a las bitácoras de Internet. Un IBSN permite identificar un blog independientemente del soporte en el que se publique.

El acceso a este registro es gratuito y se puede realizar a través de su web.¹⁰³

¹⁰³ BSN, acceso web en: <http://ibsn.org/> [consultado el 9 de octubre de 2011]

CAPÍTULO 3.

ESTRUCTURAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL VIDEOARTE.

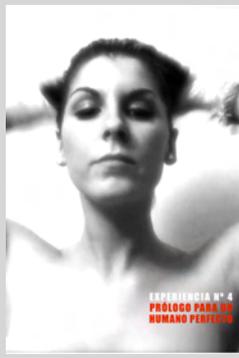
En este apartado nos proponemos desarrollar aquellas estructuras pedagógicas que justifican y respaldan las experiencias didácticas emprendidas. Desde un punto de vista *Avr/tográfico*, pensamiento y acción deben de estar integrados de la misma forma que la creación para el artista-investigador-educador, esto es: nuestra máxima preocupación debe dirigirse a la producción de significados personales. Este análisis estructural de cada experiencia genera un texto explicativo que permite distintos tipos de lectura tanto de las estructuras pedagógicas como de las experiencias didácticas. Por lo tanto, su lectura debe ser intercalada con las experiencias recogidas en el Capítulo IV de esta investigación y viceversa.

Cada una de estas estructuras, concreta los diferentes aspectos teóricos que conforman los núcleos problemáticos de nuestra investigación, exponiendo los referentes utilizados y los conceptos básicos para poder establecer las estrategias y metodologías adecuadas en la acción educativa. Por lo tanto, su objetivo es posibilitar una relación entre la teoría y la praxis que haga posible la inclusión curricular de estas nuevas narrativas audiovisuales en los programas de educación artística.

El conocimiento pedagógico de estas estructuras debe entenderse también como una praxis reflexiva continua, no definitiva y abierta, orientada por interrogantes más que por respuestas que planteen la necesidad de concretar nuevos ámbitos de estudio en relación a la enseñanza artística basada en la narración audiovisual.

Aunque concretemos cuatro estructuras, somos conscientes que este número ha de ser ampliado, a tenor del amplio corpus audiovisual contemporáneo que podemos incluir y desarrollar en la praxis escolar. Categorías incluidas en el videoarte como el vídeo-ambiente, el vídeo-poemas, la vídeo-animación, la vídeo-ilustración, la vídeo-televisión o la televisión alternativa, ponen de manifiesto el amplio abanico de propuestas pedagógicas susceptibles de ser desarrolladas en los contextos escolares, de la misma forma que las que aquí se recogen: el vídeo-ensayo, el vídeo-diálogo y la vídeo-referencia. Aun así, consideramos que esta últimas suponen un amplio marco de actuación que permite la incorporación de otras tantas estrategias enriqueciendo los márgenes de su aplicación didáctica.

No obstante, debemos de añadir que aunque estas estructuras definen un amplio escenario de análisis teórico del que se desprende distintas aplicaciones prácticas, no suponen un sistema hermético, al contrario; la permeabilidad entre ellas es evidente en el desarrollo de nuestros proyectos, llegando a establecer más de una relación entre las diferentes categorías desarrolladas. Acompañamos esta introducción con una serie de cuadros relacionales para especificar cada una de estas relaciones, a modo de cartografía singular y ofrecer con ello una perspectiva para su lectura. Pasamos ahora a describir brevemente cada una de estas estructuras pedagógicas.

<p>1ª ESTRUCTURA. <i>La cita visual: Juegos de identidad.</i></p> 	<p>Experiencia nº 1. <i>Proyectos RIP</i></p> 	<p>Experiencia nº 2. <i>A partir de Richard Avedon</i></p> 
<p>Experiencia nº 3. <i>La otra mirada.</i></p> 	<p>Experiencia nº 4. <i>Prologo para el retrato de un humano perfecto.</i></p> 	

1ª Estructura. la cita visual: Juegos de identidad.

Cómo acercar el arte contemporáneo a los entornos escolares es una cuestión básica –ya comentada– en el ámbito de la educación artística que ha de plantearse en la formación inicial del profesorado. En un futuro, el docente debe de estar preparado para desentrañar aquellas “otras miradas” provenientes del arte, la publicidad, el cine o la televisión y ofrecer a sus estudiantes modos significativos de aproximación, independientemente de la época y de su lenguaje. Acercarnos a esta imágenes implica establecer una interacción que desarrolle dinámicas interpretativas para experimentar nuevos valores estéticos y formas de conocimiento visual. Para ello, es necesario una enseñanza que valore un aprendizaje que discurra “de mis imágenes a nuestra imágenes”, utilizando la propia identidad en un juego simbólico para interpretar y poner en valor las distintas iconografías del arte. En esta estructura planteamos el foto-ensayo como procedimiento para la presentación de los procesos de representación simbólica que dispondrán el uso de portafolios digitales para mostrar, evaluar y enriquecer el proceso creativo, describiendo un estilo de enseñanza, basado en la interacción, la reflexión y la acción como elementos claves de cada una de las propuestas. El foto-ensayo –basado en la cita fotográfica–, es una afirmación visual que sitúa los diferentes puntos de vista de la indagación del alumnado y despliega un juego interpretativo basado en la identidad y la memoria dentro de una metodología vivencial que analiza e interpreta la imagen de referencia. Las imágenes generadas en este proceso hablan por sí mismas y el alumno comprende que para acercarse al arte debe previamente asimilar su lenguaje.

<p>2ª ESTRUCTURA. <i>El vídeo-ensayo</i></p>	<p>Experiencia nº 3. <i>La otra mirada.</i></p>	<p>Experiencia nº 4. <i>Prólogo para el retrato de un humano perfecto.</i></p>
		
<p>SEGUNDA ESTRUCTURA EL VIDEO-ENSAYO</p>	<p>Experiencia nº 5. <i>Proyecto EPDEA.</i> <i>Vídeo-ensayo</i></p>	<p>Experiencia nº 7. <i>Proyecto AVPEA.</i> <i>Vídeo-referencias</i></p>
		

2ª Estructura. El vídeo-ensayo.

¿Puede una vídeo-producción académica convertirse en un ensayo intelectual en su deseo por debatir cuestiones de arte? El vídeo-ensayo como forma de pensamiento audiovisual tiene sus máximos referentes en el denominado *cine de ensayo* y puede ser incluido como estrategia dentro del ámbito del videoarte. Además plantea una serie de características pedagógicas que lo convierten en una estrategia educativa apropiada para la enseñanza artística, especialmente en la comprensión de las diferentes formas del audiovisual contemporáneo. Como procedimiento de indagación nos posibilita desarrollar y enriquecer una cosmovisión desde donde fundamentar o sostener determinadas posiciones en relación a nosotros mismos, los demás y el universo simbólico de las imágenes con las que convivimos.

Podemos describir el vídeo-ensayo como un discurso audiovisual, a través de una forma artística, con una clara orientación filosófica que permite al mismo tiempo desarrollar ideas y exponerlas, esperando que éstas, a su vez, generen nuevos discursos y alimenten un ciclo comunicativo-creativo que lo haga especialmente adecuado para valorar cuestiones artísticas en el aula de Educación Artística: El vídeo-ensayo desarrolla un camino de búsqueda que exhibe la especulación durante su génesis, dentro de sus propias limitaciones y potencialidades, alejándose de la rigidez de los sistemas teóricos y combinando diversos elementos como el montaje y la performance para desarrollar la expresividad del autor y su opinión personal.

3ª ESTRUCTURA.

Diálogos basados en vídeo



Experiencia nº 6.

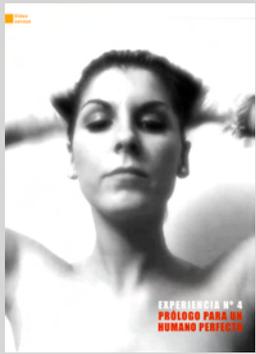
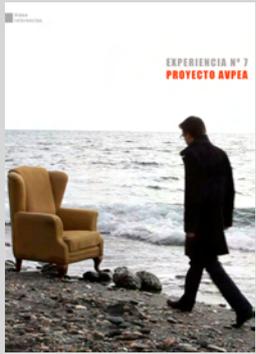
Proyecto Vídeo.Box



3ª Estructura. El video-diálogo.

¿Cómo podemos encarar una alfabetización audiovisual que aborde las nuevas iconografías derivadas del empleo de la informática en los ámbitos del arte, la industria y el audiovisual actual? Es un hecho que vivimos en un mundo de imágenes y estas conforman los contextos mediáticos con los que nos comunicamos, interviniendo y modelando nuestras costumbres y hábitos de vida. La educación tiene la tarea de ampliar su horizonte epistemológico incluyendo estos saberes interdisciplinarios para dirigir la enseñanza hacia una formación *de la imagen para la imagen* que nos ayude en nuestra relación con lo visible. Una educación que asuma la imagen, necesita ir más allá de propiciar su inclusión en el aula; debe proponer nuevos recorridos que activen todo tipo de relaciones interdisciplinarias. Por ello, es indispensable reconocer las diferentes concreciones de la cultura del vídeo haciendo uso de los nuevos recursos que se despliegan alrededor de la web 2.0 y que plantean una interoperabilidad y colaboración entre usuarios, para diseñar nuevas estrategias educativas. De esta manera se rentabilizar pedagógicamente las nuevas formas de comunicación y tratamiento de la información audiovisual en la red –videoblogs, bases de datos de video, hipervideo, nuevas formas de edición multilineal basadas en *softvideo* o las *tecnologías streaming*–.

Hemos señalado, en el estado de la cuestión, algunas investigaciones que desde el campo de la educación artística y la enseñanza de los medios de comunicación audiovisual proponen estrategias multimediales basadas en tecnologías Web 2.0 que permiten un aprendizaje visual participativo y personalizado, como estrategia para la enseñanza artística. En esta estructura planteamos la necesidad de profundizar en este campo y proponemos el diseño de una plataforma virtual web para la enseñanza audiovisual basada en el vídeo-diálogo como procedimiento didáctico de aproximación a la narrativa audiovisual y a las distintas formas de comunicación interactiva no verbal.

ESTRUCTURAS	EXPERIENCIAS	
<p>4ª ESTRUCTURA. <i>La vídeo-referencia.</i></p> 	<p>Experiencia nº 4. <i>Prólogo para el retrato de un humano perfecto.</i></p>	
	<p>Experiencia nº 7. <i>Proyecto AVPEA. Vídeo-referencias</i></p>	

4ª Estructura. La vídeo-referencia.

Todo texto de carácter científico es referencial, esto es, se orienta hacia lo real pretendiendo ofrecer una información verídica y objetiva, que se corresponda con los hechos y que pueda ser demostrable. Tomar como referencia una obra audiovisual suponen realizar una análisis de la misma, distinguir su mensaje y elementos formales, con objeto de obtener una nueva construcción donde el interprete-creador ponga de manifiesto su conocimiento y comprensión. Este ejercicio implica asumir circunstancias de relacionabilidad icónica y narrativa propias del arte contemporáneo entre la que destaca la semejanza, la emulación, las analogía, la citación y la apropiación.

En este sentido, la vídeo-referencia, dentro de la enseñanza artística, ha de ser contemplada como una estrategia de aprendizaje que nos hace posible interactuar con los diferentes medios y documentos audiovisuales para desarrollar otros contenidos de semejante naturaleza que evidencien la interconexión formal y conceptual de las nuevas creaciones enriqueciendo nuestro pensamiento audiovisual. Por lo tanto, es necesario compilar un número importante de obras audiovisuales, enmarcadas dentro del videoarte, para generar una material didáctico que posibilite su consulta y su uso referencial en el conjunto de experiencias didácticas que vamos a desarrollar en torno a las nuevas narrativa audiovisuales, especialmente en el videoarte.

Planteamos a continuación el estudio de cada una de estas estructuras, estableciendo los referentes que han servido para su concreción y desarrollando los conceptos básicos desde los que diseñar las intervenciones didácticas recogidas en el capítulo IV de esta investigación.

ESTRUCTURAS

PRIMERA ESTRUCTURA
JUEGOS DE IDENTIDAD



SEGUNDA ESTRUCTURA
EL VIDEO-ENSAYO



PEDAGOGICAS



Fotografía de portada:

Vesko Gösel. (Citando a Korda)
Performer: Matthias Wollgast.
Director de Arte Philipp Enders.
Cortesía de Philipp Enders

Colonia. Alemania. 2007

PRIMERA ESTRUCTURA
JUEGOS DE IDENTIDAD



3.1. PRIMERA ESTRUCTURA. **Juegos de Identidad: Aproximaciones a la imagen contemporánea**

La aproximación al complejo mundo de la imagen contemporánea, es una tarea necesaria en la formación del profesorado que ha de dedicarse en un futuro a desentrañar todas aquellas “otras miradas” provenientes del arte, la publicidad, el cine o la televisión en beneficio de los estudiantes y esta tarea supone un espacio de dedicación, investigación y experimentación constante en la Educación Artística.

Acotamos esta estructura pedagógica ante la necesidad de buscar nuevas estrategias para la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales con la convicción de que sus instrumentos y procedimientos sirvan además para acercarnos no sólo al arte de nuestros días, sino también para revisar toda su historia. Para entender y hacer próximo el arte en su conjunto necesitamos renovar y potenciar las fórmulas que dan acceso a los códigos de lectura e interpretación de la propia obra de arte. Debemos de re-pensar la mirada desde enfoques distintos a los habituales; tenemos que hacerla útil ante nuestro objetivo de hacer visible lo que hasta este momento ha sido negado desde la propia Educación Artística. Acercarnos al arte y sus hechos –sus artefactos– no significa permanecer estáticos ante sus imágenes, el conocimiento de lo artístico implica también la interacción para hacer posible la interpretación y su verdadero conocimiento. Debemos de mostrar a nuestro alumnado caminos posibles que favorezcan múltiples recorridos de auto-aprendizaje, más allá del tiempo dedicado a una materia; más allá de los espacios dedicados a la enseñanza y aprendizaje de las artes plásticas y visuales; en definitiva, más allá de la propia educación.

Desde aquí, queremos favorecer y desarrollar, la utilización de todas aquellas formas no verbales asociadas a estas nuevas “miradas”, que definen esos nuevos modos de situarse ante las formas del arte, independientemente de su historia, estilos y conceptos. Los caminos y recorridos en el arte deben de ser replanteados constantemente; reconstruidos, y si se nos permite, interpretados para implicar su conocimiento y en definitiva su comprensión. Reinterpretar, reconstruir, replantear, representar, son algunos de las acciones asociadas al aprendizaje en la Educación Artística, como también lo son: investigar, impregnar, interpretar, interiorizar, para finalmente proponer, presentar y personificar desde la imagen.

El planteamiento que nosotros desarrollamos desde la cita visual es la optimización didáctica del acercamiento, conocimiento y análisis de los aspectos creativos constitutivos del arte, lejos de los saberes teóricos desde donde se enfoca habitualmente su enseñanza. Esta influencia academicista nos conduce a un convencionalismo interpretativo y a una reducción de las experiencias sobre el proceso creativo. De esta manera, se mantienen las distancias entre el arte y la educación –haciéndolas insalvables– y se favorece un concepto popular de lo artístico frente aquel más lejano de arte.

Para entender mejor nuestra propuesta debemos de aclarar que el arte de nuestros días, como el de antaño, presenta sus narrativas particulares con objeto de representar el mundo tal cual es en cada momento, interesándose por temas que en otro tiempo podían parecer banales –las problemáticas de la raza o del género, el sexo explícito, la inmigración, el terrorismo, la estética del cuerpo, la ecología, el consumo, el arte de masas, etc. El áurea que antaño rodeaba la creación artística

desapareció en el siglo xx ante las cualidades reproductivas de la industria cultural que multiplicó vorazmente sus originales, devorando y fagocitando sus imágenes, para acercar lo museístico al espectáculo, e idear nuevas fórmulas de consumo a través de los media. De esta manera se redujo el arte a su artefacto y la experiencia contemplativa a una suerte de bombardeo disuasorio de imágenes mediáticas que limitarían el contacto real con el objeto de arte situándolo en otros escenarios que conducirían a nuevas necesidades como la acción, lo efímero, o lo colectivo.

Si nuestros estudiantes se plantearan, al menos, ¿qué es arte? seguramente estaríamos en la buena dirección; sería la mejor demostración de que el trabajo de los educadores, estaría provocando desde la indagación una construcción de significados en torno a la problemática del arte. Pero esta circunstancia no ocurre, o al menos no preocupa demasiado. La cuestión crucial de qué es arte, debería de ser la cuestión principal sobre la que se sustentará la Educación Artística.

En otro tiempo bastaba describir algunas cualidades como: el valor expresivo, el valor de original o el valor económico, para definir ampliamente sus límites, pero hoy no son datos suficientes, ni aclaratorios como para situarnos ante un hecho artístico al que debemos de sumar una nueva característica que ha trastocado todos sus ámbitos de influencia: el valor de difusión. El recientemente desaparecido José Luís Brea (1991) se inclinaba por una verificación de la experiencia del arte a través de los media, ya que el verdadero conocimiento –significante, didáctico y formativo– de casi todo lo que cada cual posee sobre el campo del arte es adquirido a través del contacto con sus reproducciones, relegando a un segundo o tercer momento el contacto “real” –o físico– entre el espectador y la obra¹⁰⁴. En la actualidad nos encontramos con obras en las que el original no existe, ni siquiera para ofrecer esa función justificativa, es el caso del net.art o arte en red, que no posee un principio de reproductibilidad porque el medio en el que se difunde esta conformado como un “multiverso” donde la ubicuidad y la intermedialidad son las características definitorias de su existencia.

En la actualidad los medios de comunicación de masas asumen estructuralmente un nuevo paradigma dentro de la escena artística contemporánea donde la cantidad de las reproducciones ha sido sustituida por los porcentajes de difusión –reproducción a través de los medios–, o en el caso que acabamos de citar, por el número de visitas al espacio web que construye y valida su experiencia.

Es sintomático que el original de hoy ya no tiene el mismo valor de antaño y cualquier momento de su difusión es considerado, salvando algunas distancias, como sí hablásemos del original. De hecho cuando vemos una ilustración de una obra de arte, sea del tipo que sea, nadie pone en cuestión su valor referencial y hablamos de ella como si se tratara del original en cuestión.

¿Cómo hacer llegar estas nuevas cualidades de lo artístico a los espectadores de un entorno educativo? especialmente a aquellos que se dedican al estudio de la formación del profesorado. ¿Qué estrategias podemos elaborar, para que el acercamiento sea reflexivo?

¹⁰⁴ La única función del original es la garantizar su validez a nuestra experiencia –entreviéndose en ello cierta necesidad física en el objeto artístico

Estas y otras cuestiones¹⁰⁵ que planteamos en los siguientes apartados, ponen a disposición de los futuros docentes la posibilidad de plantear la propia actividad como un proceso de investigación constante, en la que las premisas suponen el punto de partida para desarrollar un proyecto de análisis a través de la propia experiencia.

Metodológicamente utilizaremos el foto-ensayo como procedimiento de presentación del proceso realizado y el uso de portafolios digitales para mostrar, evaluar y enriquecer el proceso creativo. Estas experiencias pueden establecerse a lo largo del proceso de enseñanza, pero nosotros preferimos hacer uso en los primeros días de trabajo, con la idea de establecer un criterio y una metodología de trabajo alrededor de la naturaleza de la imagen en el arte con la que los estudiantes interactuarán desde el primer momento. que el alumnado deberá de asimilar lo antes posible. En este sentido, estas aproximaciones a la imagen contemporánea significa una introducción general al proceso de trabajo y una descripción del estilo de la enseñanza, que fomentará la interacción, la reflexión y la acción como elemento clave en todas las propuestas.

El foto-ensayo nos permite realizar, al mismo tiempo, una serie de afirmaciones visuales y situar los diferentes puntos de vista que resultan de los procesos de indagación del alumnado. El estudiante irá incorporando y adecuando con sus propuestas la observación de los demás para abordar todos aquellos elementos que intervienen en la construcción de la imagen, sea esta una fotografía, una pintura, una escultura, un still de un vídeo, etc. Hablamos de la forma, la composición, el color, etc..., significados que construyen la propia imagen pero en los que no nos vamos a detener directamente. Además, este planteamiento basado en el foto-ensayo despliega un juego interpretativo basado en la identidad y la memoria, de manera que se suceden dos fases de trabajo: el primero en el que se observa, se analiza y se cuestiona a la imagen procedente del arte, y el segundo en el que se interactúa con ella y se propone una nueva iconografía.

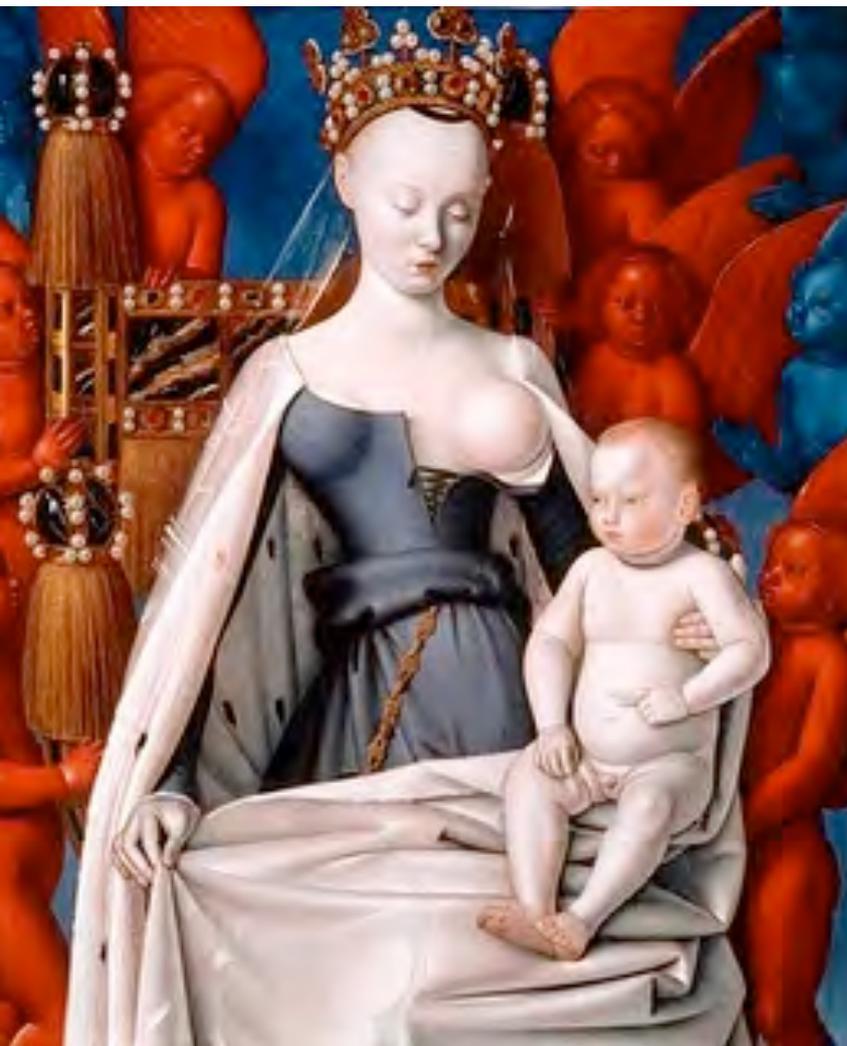
Las citas fotográficas, desde las que se estructuran los foto-ensayos guiará el tratamiento creativo. Es el primer contacto con la imagen que no necesita de palabras para poder plantear una relación referencial –cada imagen se corresponde con otra personal, donde no existe un texto que la defina, aclare o describa. La imagen que debe de proponer el alumnado ha de mantener una consonancia formal o conceptual –o ambas cosas– con la referencia; debe de contestar a la primera en el mismo plano sin propiciar argumentación alguna –hablada o escrita– para aclarar nuestra intención. En todo caso, la imagen debe de hablar por si misma.

Además la cita fotográfica nos permite plantear un proceso de búsqueda de imágenes, eligiendo aquellas que nos interesan. Desde el punto de vista docente podemos programar diferentes enfoques de las experiencias para conocer cuestiones tan importantes como el nivel en el que se encuentra el alumnado, su conocimiento previo, sus preferencias, los handicap existentes alrededor del significado del arte, la capacidad para desarrollar nuevos puntos de vista, la creatividad, etc...

¹⁰⁵ ¿Cómo evaluar los procesos a la par que construimos la memoria de todo su bagaje? ¿Cómo hacer que el habitual diálogo exclusivo docente-alumno pueda ser superado, ampliado y enriquecido con las todas las propuestas, estableciendo un «feedback» constante y satisfaciendo a todas las partes implicadas en el proceso? Y más aun, ¿cómo hacer todo esto, valorando la utilidad del modelo y haciendo probable su repetición en otras circunstancias educativas, reforzando la relación del estudiante con la experiencias artística?

Con estos procesos y experiencias dejamos de contemplar para participar; asumiendo un papel protagonista en el proceso creativo. Nos acercaremos al hecho artístico aliviados de los encorsetamientos de la disciplina y de la rigidez de los planteamientos históricos para poner en juego: conocimientos –que pueden generarse o ampliarse a partir de la acción-investigación–, relaciones –para consensuar una actividad personal que se hace a través de las imágenes que vemos– y creatividad –necesaria para resolver el problema–.

Del mismo modo que en el ámbito del arte contemporáneo, los medios de información han hecho posible un espectador cada vez más informado, exigente y participativo, con estas dinámicas abiertas educativas basadas en una web 2.0 generamos una creciente y positiva curiosidad que amplía los niveles de motivación y la exigencia de cada miembro por la tarea, favoreciendo que el docente se convierta en un inductor-recolector de todo el material y el estudiante en un ejecutor-constructor de pensamiento y ambos, a la vez, en editores de toda la experiencia.



Izquierda: Jean Fouquet, *Virgin and Child surrounded by angels*, (1450)
Derecha: *Obra de Cindy Sherman* (1989)

3.1.1. Referentes.

«En la lógica de la experiencia estética y en su relación con la aparición de lo artístico, la cuestión de la “reflexividad” nos remite necesariamente al concepto de “autorreferencia”».
Álvarez Falcón (2010: 30)

La autorreferencia, supone uno de las estrategias más utilizadas a lo largo de la historia del arte para ofrecer nuevos puntos de vista sobre un tema o para directamente referirse a otros autores desde su propio contexto. El arte tiene la peculiaridad de autorreferirse o autorreferenciarse, en una especie de juego de identidades para, en algunos momentos, plantearse como revulsivo y, en otros, asumirse como *leitmotiv*. El arte puede observarse a sí mismo y proyectar sus artefactos dentro de un discurso fagocitador habitual a la lógica contemporánea.

Algunos autores ven en esto la sintomatología de una crisis que cuestiona los principios racionales de “identidad” y de la “no-contradicción” –la autorreferencialidad en el arte, parece evidenciar cierta ambivalencia paradójica–. Nos encontramos ante un problema crítico que consiste en exhibir los límites siempre difusos entre la lógica y la estética.

Deleuze plantea que esta referencia, manifiesta un determinado fin u objeto sustentándose sobre los principios de identidad y diferencia: «En términos muy generales, el motivo de una voluntad de seleccionar, de escoger. Se trata de producir la diferencia. Distinguir la “cosa” misma de sus imágenes, el original y la copia, el modelo y el simulacro». (DELEUZE, 2005: 295)

Su desenlace provocaría la articulación de un interés forzado hacia la unidad inacabada que no existe salvo por su propia dinámica, caracterizada por su polarización, transitividad, simetría, reciprocidad, reflexividad y reversibilidad: «...al mismo tiempo que el simulacro revoca la identidad, al mismo tiempo que habla y es hablado, ocupa de ver y hablar, inspira la luz y el sonido. Se abre a su diferencia y a todas las otras diferencias». (DELEUZE, 2005: 344)

En esta dirección Gadamer manifiesta que : «La determinación de la obra como punto de identidad del reconocimiento, de la comprensión, entraña, además, que tal identidad se halla enlazada con la variación y con la diferencia». (GADAMER, 1991: 37)

La autorreferencia, genera la paradoja de que en una parte del extremo puede contenerse la comprensión del todo, de manera que la parte que se designa incluye en sí el todo generando –en la mayoría de los casos, un círculo vicioso, un esquema de replicación, una autocopia inmanente desarrollada como un reflejo del propio sujeto en la obra–. Estas concreciones conceptuales y formales plantean el mismo esquema recurrente de la obra como sí de un simple recurso lúdico-estético se tratara y muestran el fundamento de la reflexividad que hace posible una actitud ante el Arte. Esta es una cuestión clave que debemos tener en cuenta en la enseñanza artística, porque sus consecuencias permiten el diseño de nuevas experiencias pedagógicas de aproximación al arte de nuestros días y al arte a lo largo de su historia.



Izquierda: Cindy Sherman, *Untitled #228*, (1990)
Derecha: Alesandro Botticelli, *Judith Leaving the Tent of Holofernes*, (1495-1500)

La autorreferencialidad en lo artístico –si bien ha sido exagerada en algunos momentos históricos a través de su artificio técnico– articula las relaciones entre “verdad” y “apariencia”, pero ante todo, exige una revisión de los fundamentos sobre los que se ha construido al pensamiento occidental. Este doble desvío de la “apariencia” en la “verdad” y de la “verdad” en la “apariencia” corresponde a un gesto netamente artístico que inserta lo extraordinario, extraño y extravagante en el espacio habitual de lo común.

En las siguientes páginas mostramos algunos ejemplos que desde el arte se han desarrollado haciendo uso de la autorreferencialidad como estrategia creativa y que suponen los referentes de esta primera estructura pedagógica. De entre estas imágenes distinguiremos tres tipos: por un lado, las propuestas de algunos autores contemporáneos cuyo trabajo se basa en la referencia directa a temas tratados universalmente por en arte¹⁰⁶, seguido de un conjunto de artistas que utilizan la estrategia de la autorreferencialidad como idea principal de sus obras¹⁰⁷, y por último, autores que desde diferentes ámbitos –el arte, el diseño, la ilustración, el cine, la educación– han desarrollado este tipo registros de manera circunstancial para sobredimensionar la iconografía de un autor¹⁰⁸ y demostrar con estas apropiaciones temáticas su fascinación por la reproductibilidad de la imagen desde el punto de vista de la fenomenología del kitsch. Todas estas posiciones, próximas al juego interpretativo que proponemos con las experiencias denominadas *RIP. Diálogo de poéticas contemporáneas*, plantean una duplicación de la identidad y concretan el desdoble continuo entre lo verdadero y lo aparente.

Por supuesto, son muchos los ejemplos de este movimiento oscilante que aborda la autorreferencialidad desde el propio arte¹⁰⁹, pero consideramos que los que aquí se muestran son lo suficiente ilustrativos como para mostrar el sentido de nuestra propuesta e ilustrar los espacios de influencia que han sustentado estética y pedagógicamente algunas de las experiencias recogidas en nuestra investigación.

¹⁰⁶ Un ejemplo de esta tipología son las vídeo-citaciones de Bill Viola sobre la Pasión de Cristo, y sus referencias directas a la obra de algunos pintores del Renacimiento italiano, por ejemplo sus piezas: *The Greeting* (1995), *The Quintet of the Astonished* (2000) o *Emergence* (2002). También entraría en esta clasificación los planteamientos audiovisuales de la artista Eve Sussman en su videoocreación *The rape of the Sabine Women* (2005) –retomando el tema de la mitología clásica muy recurrente en algunos autores del barroco y neoclásico como Lucas Giordano, Nicolas Poussin, Jacques Luis David o Pedro Pablo Rubens, entre otros–

¹⁰⁷ Como es el caso de Cindy Sherman y sus homenajes femeninos a la Historia del Arte en los que se retrata como los personajes representados en la obras de artistas históricos, como por ejemplo, *La Fornarina* de Rafael o la *Judith* de Boticelli. También es el caso de la mencionada Eve Sussman en *89 secons at Alcazar* (2004) –cita directa a la universal obra de Velázquez *Las Meninas*, objeto de numerosas referencias a lo largo de la Historia del Arte. Otro autor actual que debemos de destacar, por hacer un uso exclusivo de la referencialidad en su obra, es el japonés Yasumasa Morimura, que tras el título *Historia del Arte* ejecuta una brillante crítica a la iconografía occidental a través de sus híbridos fotográficos de autores como Leonardo, Goya, Rembrandt, Vermeer, Van Gogh, Manet, Frida Kalo, Andy Warholl, e incluso la propia Cindy Sherman.

¹⁰⁸ Quizás, la universalidad de algunos autores como Velázquez, Leonardo, Vermeer, Rembrandt, Goya, etc.– proyecten la necesidad de tomarlos como referentes una y otra vez por las consecutivas generaciones de artistas. No son pocos los autores que una y otra vez han tomado como referencia directa alguna de sus obras, por ejemplo, Francis Bacon, lo hizo con su referencia directa de la obra *El papa Inocencio X de Velázquez* (1961), en *Crucifixion* (1931) y con *Three studies for a Crucifixion* (1944). Convirtiéndose a la misma vez en autores referenciados.

¹⁰⁹ Si se desea pueden observarse más ejemplos de autorreferencialidad en el arte a través de la web:
Cover & Citations: <http://search.it.online.fr/covers/?m=2010> [Consultada el 17 de Octubre de 2011]





Superio izquierda: Rafael Sancio, *La Fornarina*. (1518-1519)
Inferior izquierda: Cindy Sherman, *Untitled #85* (1989)

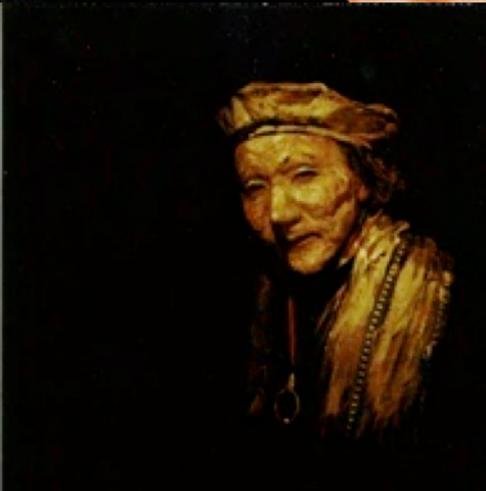
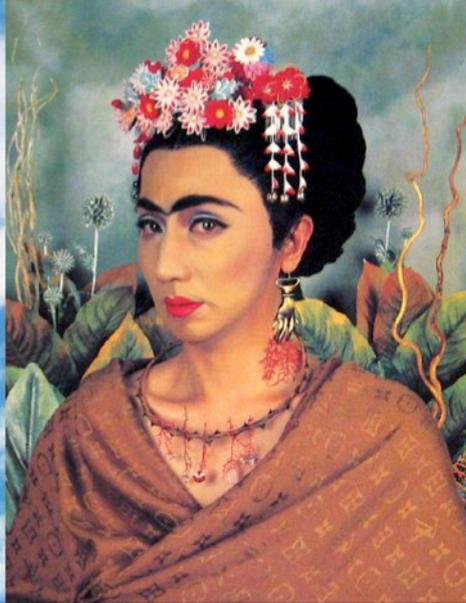
Superior derecha: Cindy Sherman, *Untitled #209* (1989)
Inferior derecha: Milan Circa, *Portrait of a Lady* (1490-95)



Izquierda: Cindy Sherman, *Sin título #224*, (1990)
Derecha: Caravaggio, *Baco enfermo*. (1593)



Dercha: Bill Viola: *The Geeting* (1995)
Izquierda: Jacopo Pontormo, *la visitación* (1593)



En la página de la izquierda algunas obras de Yasumasa Morimura



Página de la izquierda:

Columna izquierda: still de la obra de Eva Sussman, *The rape of the Sabine Women*. 2005.

Columna derecha (en orden decreciente): Cuatro versiones sobre el mismo tema mitológico tituladas: *El rapto de las Sabinas*. de los autores: Lucas Giordano.1675/80; Nicolas Poussin. 1637; Jacques Luis David. 1799; Pedro Pablo Rubens.1635-37.





Página de la izquierda:
Yasumasa Morimura, *Exchange of devouring*. 2004.
Francisco Goya, *Saturno devorando a un hijo*. 1819-23.

En esta página:
Velázquez, *El papa Inocencio X*. 1667.
Francis Bacon, *El papa Inocencio X de Velázquez*. 1961.



Imagen superior: Yuri Choi, *Taken with my friend*, 2008.
Imagen inferior: Cindy Sherman, *Untitled Film still, #3*, 1977.



Imagen superior: Tom Starkweather, *Erin channels Cindy Sherman*. 2008.
Imagen inferior: Cindy Sherman, *Untitled Film still, #21*, 1978.



Izquierda: *Hombre con turbante*. 1433.
Jan van Eyck. National Gallery, London, United Kingdom.

Derecha: Foto-ensayo de Lorena Barcalá. 2009.
1º Diplomatura de Educación Infantil. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

3.1.2. Conceptos básicos.

Planteando una Innovación Disruptiva en la Educación Artística.
De mis imágenes a nuestras imágenes.
Cómo acercar el arte desde la pregunta ¿Qué es arte?
La identidad a través del juego simbólico.
Cómo interpretar la imagen procedente del arte.
La cita visual más allá de la imagen como referencia: «a la manera de...»

La Innovación Disruptiva en la Educación Artística.

«La ideología es una “representación” de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia».

Althusser (1969: 23)

«El modelo vigente del sector educativo esta casi completamente desvinculado de la realidad del siglo XXI».

Curtis Johnson (2010)

La ideología según Louis Althusser está ligada básicamente a la representación como sistema de representaciones donde imágenes, mitos, ideas o conceptos coexisten y cumplen un papel en una sociedad concreta. «Sin embargo, aun admitiendo que no correspondan a la realidad, y por lo tanto que constituyan una ilusión, se admite que aluden a la realidad, y que basta con “interpretarlas” para encontrar en su representación imaginaria del mundo la realidad misma de ese mundo –ideología = ilusión/alusión–» (ALTHUSSER, 1969: 24). De esta manera, cualquier forma artística puede inferir una finalidad ideológica, sea cual sea el género en cuestión. Las «estéticas de presentación» suponen un lugar indispensable para el análisis de la nueva realidad artística contemporánea, donde la audiencia, correlato transmediático de las masas en el periodo de la *ciudad-industria* del siglo XX, se muestra y se presenta.

La utopía también es atravesada en la trama y urdimbre de la “realidad ficticia” de la red; lugares para el encuentro y «no lugares», desde el punto de vista de la fisicidad de la tradición comunicativa. El encuentro se muestra, se hace patente y se percibe en la línea del pensamiento de Gadamer expuesto en *Arte y verdad de la palabra* (1993); la conversación que somos está siempre inacabada.

No existe, ni debe existir la radicalidad temible de una determinación final. Las imágenes no son inocentes, por lo que la demostración utópica tiene su máximo correlato en el juego “presentativo” de lo real. Toda imagen influye en el modo en que el individuo tiende a percibir las cosas; influye en la concepción que tiene de sí mismo y del mundo que le rodea. Podemos, a través de ella, crear hábitos que produzcan mentalidades nuevas y normas de comportamiento que transformen las formas de vida, reelaborando las mitologías e iconografías –imágenes en definitiva– que constituyen las diversas ideologías. Del mismo modo, el arte supone la recepción de los deseos y anhelos de una imaginaria popular, donde se desarrollan un número infinito de fluctuaciones y retroalimentaciones, potenciando sus significados a través de la incesante reconversión de los medios y de los modelos de vida en la actual contemporaneidad.

Jose Luís Brea (1991: 3) afirmó, a propósito de la “desaparición del aura” en la obra de arte –adelantada en su día por Walter Benjamin–, que más que ante una desaparición nos encontraríamos en un enfriamiento paulatino de este áurea debido a la difusa «estetización» causada por la desintensificación de la experiencia artística al desbordarse de los límites en la que estuvo confinada tradicionalmente. Por así decirlo, el aura de antaño, fundada sobre el mito de la unicidad como dominio de origen, cedió su lugar a otro más liviano y efímero formado por un aura fría que sólo se apega a su mera superficie si se verifica el ritual colectivo o público. Es este momento la audiencia asistirá a la «multiplicación sistemática» tras el “ritual” de su reproducción infinita. Hablaremos de «tránsitos» hacia otras orientaciones de lo inconmensurable, en la dirección apuntada por Lyotard (1991) y que conformará el nuevo estatus de “lo sublime mediático”.

Lo que aquí denominamos “estéticas de presentación”, no son sino la consecución lógica de aquello que W. Benjamin planteó como una variación rotunda de los modos y formas de la creación y difusión artística, adelantando el desmesurado crecimiento de la emergente industria cultural y su reproducción mecánica y la “alteración” de los regímenes de la difusión y recepción pública del arte que desencadenarían la pérdida de aura del objeto artístico. En la actualidad, una relectura de Walter Benjamin (1936) orientará la consumación profética del destino de lo artístico hacia el exterior de su propia esfera, esto es; en el potencial de difusión del su registro tecno-social a través de los media, donde no asistiremos a una pérdida real del aura, en todo caso, a su enfriamiento paulatino producido por las variables de la difusión.

¿A qué nos referimos entonces, cuando hablamos de “vanguardia” producida y distribuida tecnológicamente? Ciertamente esta nueva categoría supone la paradoja más grande del arte actual. Esta dificultad, sólo se resuelve satisfactoriamente si intervienen en el debate lo que hemos denominado como “estéticas de la presentación”; definidas como aquellas propuestas que promueven no sólo el juego de la diferencia y el límite, sino que por su forma y planteamiento necesitan tanto de la masa como de la posibilidad potencial de su consumo. La representación ligada, de una u otra manera, a los contenidos artísticos quedará con estas propuestas relegada a la mera “anécdota” y el medio sólo se considerará el trasunto documental. La mimesis, esto es; la copia escapará al juego representativo y los seres que habitaban la “caverna” accederán por fin al mundo exterior, liberándose del yugo de sus sombras y de la mitología alrededor de su definición. La “presentación” instauro el nuevo concepto y contenido de la obra de arte contemporánea, que tiene

su máximo correlato en la performance. Y es que el fenómeno está tan extendido que puede ser comprobado en cualquier momento.

Quizás, un buen ejemplo pueda ser el proporcionado por el artista español Santiago Sierra, elegido por el Ministerio de Exteriores en 2003 para representar a España en la Bienal de Venecia de ese año. Su propuesta, dentro de su disyuntiva habitual, planteaba cerrar con un muro de obra la entrada al espacio cedido por la Bienal para mostrar la obra del artista. Dicha entrada estaba custodiada por un agente de seguridad que demandaba el pasaporte español como requisito indispensable para poder entrar en su interior –donde realmente no había nada–. Esta fue la idea y además el titular, irreverente, que el artista proporcionó a la crítica especializada y que motivó un aluvión de artículos en publicaciones especializadas y notas incendiarias en la prensa de casi todos los diarios y telediarios nacionales –comentarios en los semanarios, cartas al director, reportajes en telediarios, coloquios en radio y un largo etcétera de manifestaciones en los lugares más diversos del mundo de la cultura española, extensible también a los de otros países.

Su propuesta, lejos de ser una blasfemia para el mundo del arte o la institución a la cual representaba planteaba el paisaje-experiencia de la política migratoria europea. Inicialmente rechazada por la crítica, los medios y las diversas estancias culturales de rápidamente fue aceptada –a diferencia de que lo que hubiese ocurrido medio siglo atrás–. Por supuesto, en esta labor influirán directamente los medios de información que gracias a su poder de difusión convierten al objeto del arte en noticia rodeándolo de un *aura telemática* que lo eleva, lo subraya y le otorga el don de la ubicuidad –ampliando con ello su valor transaccional– dentro de los canales habituales de los media. Esta nueva consideración es el *aura fría* a la que se refería Jose Luís Brea (1991).

A pesar de que el primero –el arte contemporáneo– pueda ser la antítesis del segundo –el arte de masas y viceversa–, este último siempre se esforzó por evitar la inaccesibilidad y elitismo que alimentaba la vanguardia del arte. Noël Carroll (2002) defiende que el «arte de masas» y el «arte de vanguardia» son conceptualmente antitéticos, de tal modo que la identidad de uno, dependerá irremediamente de su contraste con el otro y así, al mencionar uno deberemos por contraste mencionar el otro. Ambas prácticas están vinculadas tanto conceptual como históricamente y las dos formas de creación están inevitablemente unidas.

En la actualidad el movimiento oscilante provocado por los medios de comunicación y las nuevas redes de difusión de la cultura ha acercado las posiciones y el “arte emergente” –como hace una década se denominaba a las nuevas generaciones que ampliaban los ámbitos del arte contemporáneo–, se ha convertido en un conjunto de escenarios en los que ensayar, una y otra vez, las posibilidades de la audiencia como estimulante punto de encuentro para probar las nuevas formas de expresión contemporáneas.

Estas consideraciones también establecen nuevas formas de entender la educación en nuestros días. Nuevos retos como la “innovación disruptiva”¹¹⁰ en el seno de la educación producida por los avances

¹¹⁰ Los conceptos de innovación disruptiva e innovación evolutiva los introdujo Clayton M. Christensen *The Innovator's Dilemma*, (1997)

tecnológicos introducirán renovaciones brutales, que nos harán situarnos ante una renovada educación. Los contextos del mercado, la personalización radical o el aprendizaje tecnológico son elementos que en la actualidad ya están condicionando y guiando la educación de hoy y con toda seguridad la del futuro.

El afanado consultor educativo Curtis Johnson, expone que no podemos operar las crisis educativa con el modelo tradicional de aula. En el sector de la industria, innovar, supone mejorar continuamente los productos con respecto a sus versiones anteriores. En este proceso gradual a veces surge una innovación radical que rompe con el paradigma anterior: se trata de una “innovación disruptiva”, algo que obliga a la industria a cambiar sus esquemas y a adaptarse para no morir. Igualmente ocurre con la educación que se encuentra inmersa un proceso de innovación disruptiva que con el apoyo de las plataformas digitales revolucionará las maneras de aprender en las aulas: «Durante los últimos 10 o 20 años, en casi todo el mundo, el sector educativo a pasado de centrarse en el acceso para centrarse en la expectativa a la de que todos los jóvenes deben de adecuarse en relación a la economía y sociedad que intentamos forjar. Mi hipótesis es que no podremos lograrlo, no podremos superar ese desafío con el modelo tradicional en las aulas. Es logísticamente imposible y financieramente insostenible. La buena noticia es que la plataforma tecnológica con la que contamos hoy en día si nos permite hacerlo y además de formas inconcebibles en el pasado». (JOHNSON, 2010)¹¹¹

La mayoría de la gente piensa que las escuelas no son más que un servicio público básico, pero realmente los sistemas educativos pueden verse como parte de una industria o sector. La invención de la imprenta fue, tal vez, la innovación disruptiva más importante de la humanidad, la imprenta rompió con el monopolio del conocimiento, que se concentraba en manos de unos pocos, generalizando el uso de la lengua escrita y la lectura dentro de un sistema de copia rápido y barato, que aun sigue evolucionando. Al igual que la máquina de vapor trajo consigo la revolución industrial y la aeronáutica rompió los límites de nuestra capacidad física, el telégrafo, el teléfono o internet ha cambiado nuestras formas de comunicarnos e interactuar con un grupo social mucho más extenso del que nos es habitual. El surgimiento de estas grandes innovaciones disruptivas dan forma a nuestra economía, política, cultura y educación y especialmente en este último sector comienza a sentirse la disrupción innovadora de las nuevas tecnologías que plantean un futuro inesperado y un cambio imparabile.

Iniciábamos este apartado con la idea de Curtis Johnson de que el modelo vigente en el sector educativo esta completamente desvinculado de la realidad del siglo XXI. Hoy, más que nunca, el conocimiento es ubicuo; «la mayoría de jóvenes pueden entrar en google para encontrar una respuesta y llegar a ella más rápidamente de lo que generaciones anteriores pudieron hacerlo. Claro está, que no son tan capaces de discriminar cuales son las cosas que merecen la pena buscar, ni la sabiduría para valorar lo que encuentran, pero es evidente que pueden acceder al conocimiento, ya no tenemos que dárselo». (JOHNSON, 2010)¹¹²

¹¹¹ Conferencia en *Global Education Forum*, Fundación SEK. 2010 (Redes. Eduardo Punset 2011).
En: http://www.youtube.com/watch?v=NQFMARcQI5o&feature=player_embedded#at=74
[consultado el 17 de octubre de 2011]

¹¹² Idem 79

La Educación Artística, también se ve fuertemente influida por esta innovación disruptiva. Aparentemente, los contenidos de nuestras materias parecen estar alejados de todo este avance tecnológico; para muchos la experiencia del color, la forma y la composición están relacionadas con habilidades manuales y las formas de aprendizaje estético se encuentran muy alejadas de todas las innovaciones tecnológicas que año tras año nos aventuran en un nuevo presente educativo. Lo cierto es que sí el modelo tradicional en la mayoría de las disciplinas educativas es anacrónico, su correlato en la Educación Plástica y visual parece anclarse en formas y procedimientos aun más alejados de los que la sociedad demanda para esta área. Es significativo el paulatino descenso de las materias que están relacionadas con nuestra área, no sólo en las Facultades de Educación, también en las aulas de la escuela. Existe un amplio debate en el entorno educativo y artístico y comienzan a ser cada día más frecuentes las prácticas educativas que plantean nuevas maneras de hacer y comprender la educación artística en las aulas.

Sí la educación ha de ser un reflejo real de la realidad y ésta nos ha de servir para reconocer y habitar el mundo en el que vivimos, deberemos de generar nuevos procesos y acercar los contenidos actuales del mundo de la cultura y del arte de nuestro días a la escena educativa. La inclusión del videoarte en la escuela puede ser un nuevo escenario que permita conciliar estos nuevos conceptos en la enseñanza, ayudando a su transformación y permitiendo una educación actualizada, útil y conforme a los tiempos en los que vivimos.

Nuestras experiencias educativas a través del videoarte discurren a través del compromiso con un aprendizaje colectivo, fluido y multidimensional. La incorporación de las nuevas tecnologías en nuestra docencia permiten a nuestros estudiantes mezclar los conocimientos y acceder a ellos desde cualquier lugar y en cualquier momento. El aprendizaje desborda las aulas y las nuevas tecnologías nos desvinculan progresivamente de la escuela como centro de conocimiento, por un sistema más abierto –el de internet–, al que se accede desde cualquier parte del planeta. La posibilidad narrativa de lo audiovisual abre también los parámetros y los límites del aula que dejan de ser vistos como tales, para convertirse en extensiones o prolongaciones naturales de la “realidad” en la que trabajamos.

Dejamos, por lo tanto, de pensar en un espacio concreto para el aprendizaje y en una acotación física para la enseñanza. Para nosotros el espacio abierto de un mercado, el microcosmos que es nuestra habitación o la virtualidad “real” de la red son más practicables que los metros cuadrados de la escuela. Ni que decir tiene que lo que se denominan aulas de plástica se muestran para nosotros como espacios anacrónicos que ya no se adaptan a las necesidades reales de la enseñanza artística. Este tipo de aulas plantean innumerables paradojas, como por ejemplo, no estar dotadas de suficiente material informático porque de lo contrario se denominarían aulas de informática sin embargo ya no son tan precisos los clásicos lavaderos porque de lo que se trata es de contar historias a través de la imagen, historias abstractas, reales, experimentos fotográficos y también audiovisuales.

El cambio esta rompiendo la jerarquía profesor-alumno por un sistema cooperativo de estudiantes que trabajan en equipo y se supervisan entre sí, bajo la atenta mirada del profesor. La tendencia hacia la personalización de los sistemas educativos nos dirige hacia un sistema en el estudiante elegirá la

información sobre la que desee trabajar y administrará su ritmo de aprendizaje con la supervisión de un tutor que deberá atender su desarrollo emocional a la par que los instruye en la cooperación y el aprendizaje colectivo, más acorde con el modelo productivo habitual. Las tareas deberán ser autogestionadas e internet se convierte en la manera natural de compartir nuestras experiencias.

Hasta el día de hoy, la ratio por aula ha sido una de las consideraciones de las mejoras educativas tendentes a una personalización del sistema, pero lo cierto es que el modelo tradicional carece de los medios para personalizar la experiencia educativa de cada niño y niña. La innovación disruptiva planteada con la intervención de las nuevas tecnologías en la escuela, nos permite establecer un nuevo escenario de aprendizaje más personalizado y controlable¹¹³. En las últimas décadas esta reducción era considerada como el más claro de una mejor calidad de la enseñanza, en tanto que hay más espacio y tiempo para interactuar con los estudiantes, pero sí sólo consideramos una reducción de población sin más cambios en las formas de ejercer la docencia, no estaremos consiguiendo mayores beneficios en la formación de las personas. Además, con ello estamos reduciendo también la posibilidad de interacción entre los miembros del grupo, empobreciendo sus relaciones sociales y su capacidad para trabajar en equipo. Este enfoque, de hecho, no ha mejorado la calidad de la enseñanza, en todo caso sólo a aumentado la dedicación del docente a sus alumnos. De nada sirve el aumento de la dedicación si se mantiene la forma clásica de enseñanza unidireccional en la que todos escuchan las palabras del profesor esperando anotar contenidos de interés que muestren un avance en el conocimiento de la materia.

En cierto sentido, el trabajo de las editoriales y el avance de sus publicaciones ha ayudado a mejorar el acceso a la información básica, de interés o complementaria de los estudiantes. Un esfuerzo en el que encontramos también grandes problemas al obviar la posibilidad de la búsqueda; de la inquietud por aprender formas de aprender –verdadero contenido de la educación–. En el caso de la Educación artística es constatable como estas publicaciones no cumplen las necesidades mínimas de enseñanza en nuestra materia; se limitan a exponer los contenidos de tipo teórico y obvian las necesidades de una práctica indispensable. Para la tradición bibliográfica, en la que se sustentan muchos de estos manuales, la ubicuidad del conocimiento esta concentrada en un pequeño espacio cuya lectura siempre es lineal y cuya utilización es personal e intransferible.

Como conclusión observamos que el modelo vigente de sector educativo esta casi completamente desvinculado de la realidad en la que vivimos. El futuro es hoy digital y los que ahora pueblan las aulas se plantean diariamente nuevas formas de acceso al conocimiento. El sistema educativo actual esta en crisis; desde nuestro punto de vista esta agotado y su evolución es demasiado lenta para la disrupción que se está imponiendo en la aulas. Lejos de considerar a las nuevas tecnologías como meros recursos, o como un añadido tecnológico a la estructura tradicional de la educación, debemos de verlas como una plataforma de comunicación en sí misma que permite una personalización del aprendizaje y plantea nuevas formas de conocimiento visual y audiovisual dentro de los distintos niveles de la Educación Artística.

¹¹³ En nuestro caso, hemos podido comprobar como a pesar de trabajar con grupos numerosos –habitualmente más de 60 personas–, el grado de conocimiento de los estudiantes, la constatación de las numerosas interrelaciones entre ellos y la motivación general al aprendizaje, era mayor que con otros procedimientos.

De mis imágenes a nuestras imágenes.

«La identidad de la obra no está garantizada por una determinación clásica o formalista cualquiera, sino que se hace efectiva por el modo en que nos hacemos cargo de la construcción de la obra misma como tarea».

Gadamer (1991: 39)

Para Gadamer el movimiento caracteriza el espacio de juego, especialmente en aquellas cuestiones referidas al arte. La libertad que en él se desarrollan describen una forma de automovimiento fundamental que enlaza con la filosofía aristotélica de que lo que está vivo implica el impulso de movimiento. El juego, para Gadamer aparece cuando el automovimiento «no tiende hacia un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente (...) una determinación semejante de movimiento de juego significa, a la vez, que al jugar exige siempre un “jugar-con” (...) eso no es otra cosa que la participación, la participación interior en ese movimiento que se repite. Esto resulta mucho más evidente en formas de juego más desarrolladas: basta con mirar alguna vez, por ejemplo, al público de un partido de tenis por televisión. Es una pura contorsión de cuellos. Nadie puede evitar ese “jugar-con”. Me parece, por lo tanto, otro momento importante el hecho de que el juego sea un hacer comunicativo también en el sentido de que no conoce propiamente la distancia entre el que juega y el que mira el juego. El espectador es, claramente, algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él; en tanto que participa en el juego, es parte de él». (GADAMER, 1991: 34-35)

Es a través de este “jugar con” que entramos en el juego del arte. Para ello, es necesario que la producción artística se refiera de igual modo a lo que produce como a lo que es: «Precisamente, el concepto de obra no está ligado de ningún modo a los ideales clasicistas de armonía. Incluso si hay formas totalmente diferentes para las cuales la identificación se produce por acuerdo, tendremos que preguntarnos cómo tiene lugar propiamente ese ser-interpelados. Pero aquí hay todavía un momento más. Sí la identidad de la obra es esto que hemos dicho, entonces sólo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que “juega-con”, es decir, para aquel que, con su actividad, realiza un trabajo propio»(GADAMER, 1991: 36). Con todo ello Gadamer plantea una cuestión práctica que conduce hacia la identificación del sujeto con la obra de arte, sostenida por la formulación de que su identidad consiste precisamente en que hay algo “que entender” a través de ella, esto es; a lo que se refiere o a lo que dice. Un desafío que sale de la obra y que espera ser correspondido exigiendo una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado su desafío. La construcción desarrollada a través del juego interpretativo reside, según Gadamer, en el reto de la obra de arte y debemos de llegar a él a través de su lectura, aunque ésta, aclara, no consista en deletrear y pronunciar palabra tras palabra, sino que, deberemos de ejecutar un permanente movimiento hermenéutico que genere distintas expectativas respecto al sentido del todo: «Piénsese en lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta un texto que no haya comprendido. No hay quien entienda lo que está leyendo». (GADAMER, 1991: 37-38).

De igual modo ocurre con las distintas lecturas que pueden hacerse del objeto artístico, sea este una pintura, una escultura, una fotografía, una instalación o una videocreación. La lectura es significativa y atiende a la realidad de la obra misma sí lo que el sujeto proyecta es comprensible para los demás

además de permitir su comprobación a través del grado de proximidad de sus formas tras las diferentes formas de interpretación, en la variabilidad de posibilidades que el individuo puede disponer y sobretodo en la relación que se establece entre la proximidad de las formas y la respuesta, del interlocutor, más allá de su evocación, semejanza o parecido.

Como sugiere Gadamer, en este juego no existe distinción alguna entre un arte del pasado y un arte contemporáneo. La co-participación en el juego ha de desarrollarse igualmente en ambos casos porque en el juego interpretativo, todos son co-jugadores: «no hay ninguna separación de principio entre la propia confirmación de la obra de arte y el que la experimenta (...) también hay que aprender a leer las obras del arte clásico que nos son más familiares y que están más cargadas de significado por los temas de la tradición». (GADAMER, 1991: 38)

Pero, ¿cómo podemos desarrollar un programa artístico basado en este juego interpretativo? Se trata de un acto sintético en el que reuniremos muchos elementos presentes en la obra. En cierto sentido, desarrollaremos una lectura como si se tratara de un texto escrito. Esto es, se empieza a “descifrar” una obra de arte de la misma manera que un texto y en esta compleja estructura de relaciones visuales, el análisis de la retórica visual, nos ayuda didácticamente a analizar las imágenes desde el punto de vista de su significado. En este sentido Marián López Fernández Cao sugiere que dicho análisis es útil porque relaciona los distintos lenguajes de las artes y el diseño -literario, poético, fílmico, artístico y publicitario- permitiéndonos imbricar las diferentes técnicas creativas de los distintos soportes y códigos de creación. (LÓPEZ-FERNÁNDEZ CAO, 1998: 39)

Inicialmente haremos una selección de obras en función de sus representatividad o de su capacidad para ilustrar conceptos artísticos o estéticos que consideremos relevantes. Esta no deja de ser una tarea necesaria en cualquier programación, pero desde nuestro punto de vista y basándonos en la experiencia es constatable que cuando las obras son aportadas por el propio sujeto, las experiencias en el aula se desarrollan con mayor interés, implicación e intensidad cognitiva y emocional.

A través de estas elecciones introducimos en el aula las vivencias de los estudiantes, condensadas en el juego interpretativo donde las obras son replanteadas y reconstruidas –dentro de un movimiento cíclico espontáneo de deconstrucción-construcción-. Los criterios utilizados dentro de esta génesis interpretativa dejan de ser los de representatividad, para ser sustituidos por otros como los de cercanía, familiaridad y comprensión, en el que además se van a proyectar los ideales estéticos asimilados a lo largo de los años en su paso por la enseñanza escolar.

Ante la pregunta: ¿cuál es la significatividad que obtenemos cuando algo se muestra experimentable? Esta claro que cualquier teoría de la imitación, de la reproducción, o de la copia naturalista, pasa totalmente por alto esta cuestión. En estos casos de lo que se trata es de lograr un parecido lo más fiel posible con respecto al original, aunque esto no nos proporcione una mayor grado de significatividad. Somos consciente de que lo que realizamos es una copia, no un nuevo original con sentido propio. Ahora bien, lo que nosotros proponemos es una cosa bien distinta; no tratamos de conseguir una reproducción exacta, en todo caso planteamos en el juego representativo los elementos de la obra para hacer visible su significado, y es que cualquier pregunta en relación al parecido no ha de formularse

desde la interrogación ¿le ha salido bien?, o ¿está bien reflejado? en todo caso, debemos propiciar el debate con las siguientes cuestiones relacionadas con el juego hermenéutico: ¿Qué es lo que entendemos con nuestra imagen? ¿Cómo es que la obra habla, y qué es lo que nos dice?

Igualmente, para no confundir las posibilidades de interpretación planteadas con arbitrariedad deberemos de estar muy atentos para que estas intervenciones no se conviertan en simples generalizaciones o clichés que a menudo se dan a la hora de hablar de arte. Además, será importante plantear nuestro trabajo en el aula desde un enfoque que estructure el mapa de relaciones para hacer posible la interacción entre los individuos así como la de los diferentes grupos creados en las experiencias.

Nuestro papel alternará, en la medida de lo posible, algunas tareas tradicionales del docente: situaremos o aclararemos algunos conceptos fundamentales, marcaremos y asignaremos los tiempos, moderaremos los debates –cuando surjan–, planteando nuevas formas de mediación entre las experiencias y las interpretaciones en relación a las obras y al contexto desde las que las vivimos. Insistiremos, de esta manera, en vehicular estas opiniones con las experiencias compartidas; con las dimensiones visuales, formales, materiales, conceptuales, etc, proyectadas por las obras, evitando, con ello, que el juego interpretativo se convierta en una charla arbitraria con conclusiones anecdóticas y poca profundidad significativa.

En este sentido, se intentará relacionar las obras mostradas y las interpretaciones visuales surgidas aplicando algunos criterios relacionados con el contexto: ¿cómo se desarrollaron las experiencias?, ¿quién participó?, ¿de qué forma se llegó a la idea? De esta manera se destacarán las historias personales y sus proyecciones sociales –tanto en los originales como en las interpretaciones del alumnado–, abriendo nuevos espacios de simbolización, identificación y reconocimiento alrededor de la obra de arte. Como afirma Imanol Aguirre en el texto: *El acceso al patrimonio Cultural, retos y debates*, lo que hace educativos a estos dispositivos de la experiencia artística «...no es precisamente la legitimidad discursiva de la que pudieran ser portadores, su pertenencia a ese reino de las Bellas Artes o su excelencia cultural. Su interés formativo reside en la capacidad que tienen para engendrar o recorrer historias personales, familiares o sociales, abriendo con ello un espacio de simbolización donde comprenderlos y comprender mejor a quienes los produjeron. Es mediante esa comprensión que los artefactos culturales se convierten en educativos». (AGUIRRE, 2008: 112-113)

Nuestra tarea, por tanto, se orientará a preservar las condiciones del juego de interpretativo para que mantenga el poder de potenciar en el estudiante la capacidad de simbolización, de percepción de lo relevante o lo pertinente, de asociación y visualización de todo el recorrido cognoscitivo y emocional, sin olvidar todos aquellos aspectos visuales –formales, materiales, procesales y de posibilidades de presentación artística– de cada obras elegida.

Para finalizar tenemos que destacar también la especificidad de estas experiencias sobre las que deberemos de seguir incorporando conceptos clave en unas sesiones en las que no siempre preveemos los temas que pueden aparecer. Esta circunstancia nos obliga a dejar un amplio espacio para la improvisación docente –actitud que debemos de tener también en cuenta en la enseñanza artística–.

Cómo acercarse al arte desde la pregunta: ¿Qué es arte?

«La obra de arte puede ser vista no solo como portadora de un mensaje o como oportunidad para pensar, sino como el reflejo, materialización o condensación de una experiencia, entendiendo como experiencia el cúmulo de las circunstancias personales, culturales, etcétera, del artista que se concitan en la obra».

Imanol Aguirre y Amaia Arriaga (2010)

Llamamos a una pluralidad de obras “arte”, en función de una diversidad de argumentos y miradas que enhebran la variedad de discursos de las distintas manifestaciones artísticas. La cuestión sobre ¿qué es arte?, experimenta hoy un desplazamiento fuera de su ámbito de influencia directa para preguntarnos ¿a qué llamamos arte?.

Desde esta posición entendemos que el arte puede comprenderse como un sistema cultural que proyecta los significados de la cultura. El arte puede ser descrito como un hecho histórico y cultural; un producto de la reflexión intelectual de los artistas que exponen sus relatos culturales a través de sus representaciones, proyectando intrínsecamente las distintas formas sociales del poder, la religión, las relaciones sociales, la belleza, el cuerpo, etcétera.

Imanol Aguirre y Amaia Arriaga, exponen que las obras de arte son producciones para ser pensadas más que para ser simplemente vistas, de esta manera los significados de las obras no son inmanentes al objeto y adquieren sentido en las propias conexiones de sus signos artísticos con el sistema con el que interactúan. (AGUIRRE Y ARRIAGA, 2010)

La interpretación de cualquier obra de arte puede dar pie a una pluralidad de significados, porque la interpretación es un proceso abierto que se cierra tras la interacción del destinatario o espectador. Este distanciamiento que frecuentemente se muestra como “extrañamiento” nos sitúa en el abismo entre lo que se nos presenta y las expectativas que tenemos sobre él. Hoy la controvertida realidad del arte está asociada a las posibilidades como el placer, el conocimiento, la felicidad o la esperanza, donde lo que parece lejano es en realidad un inicio para la identificación entre el autor y la obra.

Por este motivo, la sencillez de la pregunta inicial –planteada como hipótesis– nos parece compleja. Las respuestas y los caminos para llegar a ellas son variables: o bien intentamos atender a la naturaleza de “signo” de la obra –desde una orientación semiótica– ya que el arte no deja de ser una forma de expresión y de comunicación; o bien buscamos otras propuestas en el espacio objetivo –a través de sus características formales–, o bien ofrecemos otras posibilidades –presentes en el desarrollo interpretativo– como por ejemplo: la fenomenología –relación entre los hechos y el

ámbito en el que se hacen presentes— donde la obra estaría libre de una percepción basada en presupuestos.

El interrogante mantiene un aura de misterio que hace que se mantengan activos todas estas propuestas de resolución, hasta el punto que se puede llegar a pensar que la cuestión, siendo importante, carece de una respuesta concluyente.

Ante esta indefinición recurrente nos preguntamos: ¿no será este misterio lo que concede realmente a la obra su carácter de obra artística?, ¿no será que la demostración de encontrarnos ante un obra de arte sea el hecho de su resistencia a todo planteamiento explicativo?

Desde este otro punto de vista la Educación Artística ha de aportar la experiencia y recorrer con ella el laberinto de las formas y posibilidades del arte, planteando una orientación colectiva, tanto en el desarrollo de una educación estética, como en la búsqueda de criterios estéticos que hagan frente a las palabras vacías que han consagrando tradicionalmente a las obras y que han convertido a la educación artística en una raquílica materia que no encuentra un espacio pleno en la educación y en los sistemas educativos.

El arte se concibe como un hecho no sólo dirigido a la contemplación o a la reflexión intelectual, sino también como un acontecimiento capaz de generar experiencias. Este planteamiento queda recogido por el concepto de interpretación de Dewey basado en la experiencia como eje en torno al cual la obra es interpretada. Dewey afirma que las imágenes y emociones propias se unen también en el objeto y se funden con su materia. (DEWEY, 2008: 280)

El falso problema de sí el trabajo producido por los estudiantes tiene un valor estético o artístico, cobra con este enfoque un valor singular porque nos antepone ante una postura, o mejor dicho; ante una actitud que hará viable su solución al final del proceso. Por eso, esta cuestión ha de ser planteada abiertamente al inicio de las experiencias en las que disponemos el rol interpretativo. La hipótesis sobre el valor artístico y estético de la obra de arte, no tendrá un valor pleno hasta que no exista una interrelación real y efectiva entre ésta y su interlocutor.

Indudablemente pensamos, como apuntan Aguirre y Arriaga (2010) que la experiencia es el catalizador del acto de comprensión: la obra sólo tiene sentido si conecta con el espectador, por lo tanto, el significado de la obra no reside en ella misma, per sé, sino en la interpretación que se genera —incluso en la posibilidad de que esto ocurra—, aunque definitivamente es la interrelación entre la experiencia desarrollada por el espectador la que genera el significado y necesidad del encuentro. Este encuentro puede darse a un nivel estrictamente verbal, pero en el ámbito de la educación artística; ha de consumarse a través de la experiencia creadora.

Por lo tanto, el valor de la obra de arte dependerá de la intención de su autor, de la perspectiva del espectador, del contexto en el que se muestra y desde el que se produce. De esta manera, los artefactos del arte reclaman una mirada crítica que plantee que las cualidades artísticas no son sólo

unas características esenciales o intrínsecas al objeto, sino que son también características relativas al contexto y a la mirada del otro.

Por este motivo es adecuado cambiar la pregunta tradicional y situarnos desde la experiencia de una nueva formulación que de sentido a la propia vivencia de cada sujeto, haciéndolo participe de una cuestión fundamental para poder situarlo en el ámbito del arte.

Este razonamiento es necesario para plantear todo el proceso y nos ayudará, además, a enfocar las consideraciones de los estudiantes, como espectadores críticos que se enfrentan a las obras haciendo uso en unos casos de su conocimiento previo, y en otros desarrollando un análisis interpretativo desde la mirada experiencial.

También concederemos importancia a la mediación cultural desde el contexto en el que se expone el discurso y la experiencia de este espectador-interpretador.

Consideramos, del mismo modo, que la crítica a las cuestiones del gusto y su juicio estético, son los motores que generan el problema de la atribución de calidad y valor artístico de la obra de arte y son las causantes del criterio personal y la confusión habitual entre lo artístico –como un tipo de experiencia humana– y el arte –como calificativo de lo bueno, la calidad y el buen hacer–.

Otro tema destacable es la intencionalidad y el contexto de la interpretación de cada experiencia. El interés debe de ampliarse hacia la obra como al individuo. Conocer el autor puede, o no, ayudar a comprender su trabajo, pero la experiencia de interpretarla se desarrolla desde el interés propio al que se debe de prestar la mayor atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la Educación Artística.

La identidad a través del juego simbólico.

«Lo simbólico no sólo remite al significado, sino que lo hace estar presente: representa el significado».

Hans Georg Gadamer (1991: 45)

Lo simbólico es el primer concepto de análisis. Partiendo de la idea de que la imagen se convierte en símbolo en el deseo de expresar ideas y emociones, nos planteamos un acercamiento a las distintas iconografías provenientes del arte, para tratar de establecer un diálogo permanente entre el sujeto y la obra, y lo que esta sugiere en el contexto de la experiencia.

Mediante el juego simbólico, revivimos experiencias, asimilamos la realidad, nos preparamos para superar las situaciones y damos forma a las expresiones del pensamiento y sus emociones. En este juego incesante el cuerpo tiene un protagonismo clave; es protagonista de los sucesos porque a través de él logramos la construcción de nuestra identidad, y permitimos la asimilación de otras en el juego representacional.

Por todo ello, en nuestras experiencias, las imágenes del arte son interpretadas con nuestro cuerpo a través de un ejercicio simbólico; de una proposición gestual, en la que somos el instrumento para la comprensión de lo que vemos. El arte está ahí para ser leído y los mecanismos de lectura nos permiten hacer uso de un cuerpo físico que es lectura y discurso a la vez; un cuerpo con el escribimos y describimos nuestra experiencia reconociendo la de otros. Desde la Educación Artística es necesario trabajar con el cuerpo que habitamos; reconocernos en él y trabajar en sus posibilidades –desacostumbrados a utilizarlo como territorio de investigación–.

Nuestra primera experiencia con lo artístico habrá de partir también de la expresión corporal, delimitando el territorio de nuestras actuaciones y permitiendo la posibilidad de otra mirada sobre el objeto artístico. En este planteamiento la identidad es uno de los factores más importantes y motivadores de la actividad artística y el arte se transforma en un compromiso para aprender de nosotros mismos y de los demás. A través de él buscamos saber quiénes somos, cuántos somos en nosotros, durante cuánto tiempo, qué nos conforma, dónde esta el deseo, dónde esta la herencia, dónde la presión, qué queremos ser y definitivamente para quién. De esta manera, la suma de las identidades es la diversidad del “ser”, solapado y desdibujado, a veces borroso y otras nítido, en términos siempre visuales.

Del mismo modo, la identidad del grupo también se muestra efectiva en el proceso de aprendizaje, porque lo social comporta la visibilidad de sus individuos y nos prepara en diferentes grados a lo público.

Cómo interpretar la imagen procedente del arte.

«Interpretar y manipular significa inventar»

Román Gubern (2007: 37)

Inicialmente debemos de acotar el espacio de nuestro trabajo que adquiere las referencias de los medios de comunicación, especialmente de internet, porque es a través de estos canales que vamos a acceder a la mayor parte de información que necesitamos.

Los antecedentes provienen de la propia experiencia, tanto desde la contemplación consciente, como desde la recepción pasiva de mensajes visuales. A esto añadimos todos los tópicos sobre la apreciación de la obra de arte asimilados por el estudiante a lo largo de su proceso educativo.

El primer obstáculo destacable es, sin duda, que nos situaremos en un escenario en el que no distinguiremos entre ser observadores, espectadores o interpretes a la vez. Por eso es muy importante que seamos capaces de mostrar a través de la experiencia cuanto perdemos de la información visual que nos rodea y como esto afecta al control de nuestra conciencia: sólo sí nos convertimos en los verdaderos interpretes de lo que miramos; podremos ser espectadores activos de la cultura audiovisual. Esta cuestión cobra más importancia si observamos la gran responsabilidad que tiene la educación en su compromiso con la alfabetización visual. La interacción con las imágenes provenientes del arte, hace posible la generación de estrategias para disponernos ante un universo audiovisual, conscientemente y con determinación.

Lo que queremos demostrar es que la imagen¹¹⁴, con su peculiar manera de apropiarse de otras imágenes, participa activa y progresivamente en la sedimentación interpretativa que tratamos de alcanzar, condicionando los enfoques que se dispondrán en otros procesos para hacerlos más significativos y garantizar con ello la independencia del estudiante en el futuro.

De esta manera, las interrepresentaciones no sólo interactuarán unas sobre otras, sino que se muestran determinantes para reconstruir, desarrollar y reforzar la experiencia estética en cada persona.

En el momento en el que estas “huellas” son dispuestas a través de la experiencia, el desarrollo de las interpretaciones nos situará permanentemente ante una función crítica e inductora de nuevos juicios y de nuevos planteamientos pedagógicos. Hablamos, por tanto, de una memoria colectiva basada en la experiencia audiovisual generada durante el proceso educativo que deberá de situar, explorar, validar y también poner en cuestión al propio aprendizaje.

¹¹⁴ Incluimos todas aquellas que se originen en las sesiones y experiencias del aula.

La cita visual más allá de la imagen como referencia: «a la manera de...».

De la misma forma que se cita en un texto la idea de otro autor, las imágenes que sirven de referencia para generar otras han de ser igualmente citadas. Pero, ¿cómo citarlas?, ¿es necesario incluir los originales dentro del conjunto de las imágenes resultantes?, ¿es necesario aclarar el autor o simplemente nos basta la imagen de referencia estableciendo una diferencia de tamaño? Ciertamente el mensaje es la imagen, al igual que en la obra literaria es el texto el contenedor del significado. Del mismo modo que se cita el autor que lo escribió, así deberíamos de incluirlo en cualquier estudio que haga referencia a una imagen citada.

El lugar que ocupen dependerá de la importancia que nosotros le demos en la experiencia: si queremos situar ambas imágenes con el mismo grado de importancia para establecer nexos relacionados con los elementos que la constituyen, situaremos ambas lo más cercanas posible y con el tamaño similar, sin embargo si queremos establecer una relación orientativa de imágenes que aunque tienen un punto en común, una es origen de otra, deberemos reducir el tamaño de la primera o incluirla dentro de la segunda. Caben otras muchas posibilidades que además tendrán que tener en cuenta la estética de foto-ensayo y en nuestro caso la idea de conjunto, para aclarar lo mejor posible la relación entre las imágenes entre si y cada una con el conjunto. Del mismo modo el texto que la acompaña –nombre del autor y fecha de realización–, deberán de incorporarse al lado de la imagen, siempre que sea posible, o en un índice de referencias numéricas, dentro de la bibliografía dedicada a iconografías utilizadas, con una miniatura de la imagen en cuestión para orientar mejor la cita.

Desde un punto de vista académico, cuando citamos una imagen no sólo hacemos referencia a su estilo, también lo hacemos en muchos otros sentido, por lo que debe quedar suficientemente claro en el título de la actividad dedicada a esta tarea. Cuando hacemos referencia a artistas en una investigación basada en imágenes fotográficas, podríamos escribir “según Richard Avedon” o “a partir de...”, aunque dicha determinación no describiría de una forma precisa el tratamiento de la cita, pues en el caso de las imágenes puede referirse a una estética, a una manera de trabajar técnica o a otras cuestiones de índole conceptual, emocional, social, política, etc. Sin duda, caben otras formas de exponer como se utiliza la imagen de referencia, pero a nuestro entender, dicha cuestión deberá de ser aclarada desde la imagen misma y como éstas se dispongan en el dossier creado para exponer el estudio.

Otro tema importante, es la dislocación que se percibe cuando lo que se referencia no son obras provenientes de la fotografía sino de la pintura, la escultura y otras artes. Evidentemente son imágenes y pueden cumplir una funcionalidad parecida a la de la imagen fotográfica pero el origen del estudio es distinto, la subjetividad con la que nos enfrentamos a ellas también, por lo tanto ya no se muestra tan pertinente el descriptor “según...”, porque a menudo lo que el individuo trata de operar es la situación del personaje o del contexto descrito –la composición, el color...– pero nunca se hace referencia a la manera de crearlo originalmente, sino a una forma de interpretación singular que revive el escenario natural o la imagen representada.



SEGUNDA ESTRUCTURA
EL VIDEO-ENSAYO



Fotografía de portada:
Superior: Stil de The human Perfect de Jorgen Leth. 1965.
Inferior: Yolanda Romero. Alumna de 1º, Grado de Primaria. Facultad de Ciencias de la Educación Granada. 2010.

3.2. SEGUNDA ESTRUCTURA. El vídeo-ensayo.

«Si reflexiono un poco, un filme de este tipo [Deux ou trois choses que je sais d'elle] es casi como si quisiera escribir un ensayo sociológico en forma de novela y para hacerlo sólo dispusiera de notas musicales.»

Jean-Luc Godard (1967)

«Los ensayos filmicos tienen algo provocador, a veces destructivo: se rebelan contra la desviación de las imágenes documentales hacia lo pintoresco o lo espectacular y dudan de la univocidad de la fotografía...»

Christa Blümlinger (1992)

«Cuando en televisión escuchas un montón de música y ves muchos paisajes... a eso lo llaman un film-ensayo. Mucha atmósfera y periodismo vago, eso es un ensayo... El término... ha perdido significado.»

Harun Farocki (2000)

«El vídeo-ensayo se sitúa en algún lugar entre el documental y el vídeo-arte: ... en cuanto que documentales, se ven como algo demasiado experimental, subjetivo y auto-reflexivo; en cuanto que videoarte llaman la atención por su compromiso social y su carácter explícitamente político...»

Ursula Biemann (2003)

«Reflexionar es la actividad idónea en tiempos de crisis.»

Joaquín Jordá (2004)

«El cine-ensayo es una práctica reconocible cuando en la modernidad tardía surgen películas que desde estrategias de enunciación similares al documental examinan las imágenes desde, por un lado, la historicidad del uso otorgado a los materiales que se examinan, y, por otro,... las posibilidades de un uso alternativo...»

Luis Miranda (2007)

¿Puede una vídeo-producción académica convertirse en un ensayo intelectual para debatir cuestiones de arte? o ¿debe mantenerse aun la concepción de que el quehacer intelectual sólo puede manifestarse a sí mismo oralmente o por medio de la escritura, haciendo imposible la especulación intelectual a través de lo audiovisual?

En este apartado nos proponemos mostrar las evidencias necesarias que justifiquen la idoneidad del vídeo-ensayo como forma audiovisual, incluida en el ámbito del videoarte, que demuestra su valor pedagógico y lo hace útil como estrategia educativa, porque es capaz de exponer y concretar pensamientos visuales y puede ser aplicable a todos los contextos de la Educación Artística.

El vídeo-ensayo, como procedimiento de indagación didáctica, nos posibilita desarrollar y enriquecer una cosmovisión¹¹⁵ –como sistema de pensamiento abierto y reflexivo– desde donde fundamentar o sostener determinadas posiciones en relación a nosotros mismos, a los demás y al universo. Gracias a la estructuración del conocimiento y la comprensión de la realidad que determina una actividad psíquica originada en la percepción y desarrollada por la comunicación interpersonal y colectiva a través de los medios de comunicación de masas.

Hace cincuenta y siete años que Rudolf Arnheim publicó por primera vez *El pensamiento visual* (1954) y aun hoy sigue siendo el punto de partida de cualquier investigación basada en las imágenes o en las Artes. En esta obra Arnheim explicaba como el pensamiento se conforma fundamentalmente a través de la percepción y como los procesos básicos de la visión implican mecanismos básicos del razonamiento, de manera que las operaciones cognoscitivas llamadas pensamiento no son un privilegio exclusivo de los procesos intelectuales internos, sino que también son ingredientes esenciales de la propia percepción. Así, la percepción visual es una “acción sensorial inteligente” que conforma en definitiva el pensamiento visual.

El término audiovisual empieza a usarse en Estados Unidos en los años 30 con la aparición del cine sonoro. Sin embargo, no es hasta los años cincuenta que empieza a ser utilizado en Francia para referirse a las distintas técnicas de difusión simultáneas. A partir de este momento, su concepto se amplía y el término se sustantiva, significando la integración e interrelación entre lo auditivo y lo visual para producir una nueva realidad o lenguaje que amplía las realidades sensoriales¹¹⁶.

Nuestra capacidad para ver y conectar es cada vez más rápida y la cultura contemporánea nos hiper-estimula audiovisualmente orientando nuestro conocimiento a través de sus medios para visualizar toda la existencia humana. De esta manera, la comprensión de la realidad se mediatiza y queda suscrita a un conocimiento que ya no es abarcable desde el método del discurso textual –verbal o escrito–, sino que requiere de la imagen a través de los medios como complemento para hacerla más comprensible, evidente y estable.

¹¹⁵ Entendemos por cosmovisión, la idea global que nos formamos del mundo en el que vivimos y que incluye la naturaleza, la sociedad y las distintas formas de pensamiento.

¹¹⁶ Mediante mecanismos como: la armonía en el que a cada sonido le corresponde una imagen; la complementariedad en donde lo que no aporta uno lo aporta el otro; el refuerzo donde se refuerzan los significados entre sí; y el contraste en el que el significado nace del contraste entre ambos.



Detalle del ejecutivo norteamericano viendo las últimas noticias sobre la misión en contra Osama Bin Laden. 1 Mayo, 2011.

Sobre este texto, mostramos la imagen que ilustra el hecho internacional más reciente de profundidad histórica, al cuál todos nos hemos referido en nuestras conversaciones visualmente. La muerte de Osama Bin Laden ha demostrado nuevamente la necesidad de las imágenes para justificar *lo real*. Los hechos históricamente escritos pueden ser planteados como una posibilidad permanente de no ser demostrados por su constatación visual.

María Virginia Jaua, en un reciente artículo de publicado por la revista digital *Salón Kritik*¹¹⁷, nos habla de la necesidad de esa imagen mórbida del cadáver del llamado “peor” enemigo de Occidente que marcó la historia del mundo “en tiempo real” con la apocalíptica imagen de la caída de las torres gemelas. Lo que se reclama hoy es precisamente la otra imagen; la surgida en la operación llevada a cabo secretamente, pero en directo: su captura y ejecución. Esta imagen se reclama desde los más recónditos rincones del consciente colectivo como prueba irrefutable de su asesinato que es presentado al mundo paradójicamente como un show encubierto: «Hoy, Osama Bin Laden ha muerto» y de la misma manera la respuesta fue unánime: ver para creer. (JUA, 2011)

La gran corriente de pensamiento recogida en los Estudios Visuales, identifica a la cultura visual como el nuevo espacio de indagación que describe lo visual como un lugar en el que se crean y discuten los significados. Jose Luis Brea, en su texto introductorio al primer número de la revista

¹¹⁷ JUA, M^a (2011): Una Imagen: ¡mi Imperio Por -el Ocultamiento De- Una Imagen! Publicado en *Salón Kritik* el 8 de Mayo de 2011. En: http://salonkritik.net/10-11/2011/05/una_imagen_mi_imperio_por_el_o.php [Consultado el 20 de Octubre de 2011]

Estudios Visuales (EV)¹¹⁸ escribe: «...la fabulosa potenciación de su papel –el de la cultura visual– en las sociedades contemporáneas, debida a las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías –no sólo de cara a su producción, sino y sobre todo de cara a multiplicar hasta límites inimaginables sus potenciales de distribución y por tanto de condicionamiento de los modos de vida–, podemos con seguridad afirmar que nos encontramos frente a un horizonte de transformaciones importantísimas en cuanto al campo de las prácticas productoras de significado cultural por medio de la visualidad –así como para las disciplinas que pretenden su estudio e interpretación–. Transformaciones que afectan de modo directo e inmediato a las propias construcciones metodológicas y epistemológicas de las disciplinas –acaso ya irrevocablemente transdisciplinas– y que consecuentemente deben en primera instancia trasladarse a las propias organizaciones académicas que articulan su producción y transmisión. Pero que, y más allá, afectan también e igualmente a la propia «significación» de los objetos y las formas en que su recepción social puede cumplirse». (BREA, 2003)

Ana Maria Guasch, determina que por Cultura Visual o Estudios Visuales entendemos un cambio fundamental en el estudio de la historia tradicional del arte en el que: «el concepto “historia” es sustituido por el de “cultura”, y el de “arte” por lo “visual” jugando a la vez con la “virtualidad” implícita en lo visual y con la “materialidad” propia del término cultura» (GUASCH, 2003: 1). Por este motivo, la vieja disciplina de la Historia del Arte modifica su espacio de estudio y reconoce el *pensamiento audiovisual* como objeto y sujeto de análisis, alejándose de una historia de los estilos sobreestimada desde el conocimiento positivista sobre la iconografía –inherente a todas las investigaciones empíricas–. Este ideal transformador ya había sido inducido por la filosofía del lenguaje de Derrida, la teoría del poder de Foucault y el análisis de la identidad de Lacan, quedando reflejado en los planteamientos de la semiótica, del psicoanálisis y de las teorías feministas que transformaron la visión histórica tradicional del arte, iniciando *una historia de las imágenes* cuyo valor principal no recae tanto en su aspecto estético sino en su significación cultural. (GUASH, 2005: 64-75)

Uno de los primeros teóricos interesados en el campo de los Estudios Visuales es el profesor de la Universidad de Chicago y editor de la revista *Critical Inquiry*, W. J. T. Mitchell (1994) cuyas proposiciones se dirigen hacia una transformación de la historia del arte convirtiéndola en una *historia de las imágenes* que haga posible plantear nuevas relaciones entre el “sujeto que mira” y el “objeto observado”, concibiendo una “teoría de lo visual” que no aborde sólo el hecho de la percepción fisiológica sino que además considere e incluya su dimensión cultural: «En un momento en el que la cultura –y otros conceptos parecidos, como la “diferencia” social y la “identidad”– está adquiriendo una fuerza renovada como el concepto-maestro de las humanidades y las ciencias sociales, puede que valga la pena tener un contrapunto conceptual que ponga énfasis en el análisis de la heterogeneidad formal y estructural de la representación, que examine las formaciones culturales como formas de mediación contestadas y conflictivas» (MITCHELL, 2009: 360)

Desde este punto de vista, cada realidad visual ha de entenderse como una construcción visual con un interés igual o mayor para los estudiosos de la cultura, como lo fueron tradicionalmente los archivos de la producción verbal y textual. Este desplazamiento de la visualidad hacia lo cultural propuesto por

¹¹⁸ Brea, José Luis (2003): Estudios Visuales. Nota del Editor. nº1. Revista Estudios Visuales.

Mitchell influirá en el surgimiento de un segundo grupo de estrategias o de tradiciones intelectuales que aportarán nuevos métodos para entender y explicar la Cultura Visual. Entre éstas destacamos la lideradas por Chris Jenks y su defensa de *una sociología de la cultura visual*, donde la idea de la visión como una práctica social libera al “ver” de todo acto mimético gracias a la interpretación, afirmando que en relación a la historia del arte es imprescindible asociar la visión con la interpretación más que con la mera percepción.

Para Mitchell: «...aunque tenemos miles de palabras sobre las imágenes, aun no poseemos una teoría satisfactoria sobre ellas. Lo que tenemos es toda una serie de disciplinas: La semiótica, las investigaciones filosóficas sobre el arte y la representación, los estudios de cine y medios de masas, los estudios comparativos en las artes, que convergen en el problema de la representación pictórica y la cultura visual (...) Quizás el problema no esté sólo en las imágenes, sino en la teoría y de forma más específica, en una cierta imagen de la teoría (...) La noción misma de una teoría de las imágenes sugiere un intento de controlar el campo de representaciones visuales con el discurso verbal». (MITCHELL, 2009: 17)

Norman Bryson, Michael Ann Holly y Keith Moxey, en su defensa de una *historia de las imágenes* en lugar de una historia del arte, proponen primar el significado cultural de la obra más allá de su valor artístico –lo que supondrá reivindicar trabajos que tradicionalmente habían sido excluidos del canon de las grandes obras de arte como las imágenes fílmicas o las televisivas– y explicar las obras canónicas desde otras vías, distintas a sus inherentes valores estéticos, aunque sin eliminarlos: «Lo importante ya no es buscar el valor estético del arte elevado, sino examinar el papel de la imagen en la vida de la cultura, o dicho en otras palabras; considerar que el valor de una obra no procede –o no sólo procede– de sus características intrínsecas e inmanentes sino de la apreciación de su significado –y aquí es tan importante una imagen televisiva como una obra de arte en mayúsculas–, tanto dentro del horizonte cultural de su producción como en el de su recepción». (GUASCH, 2003: 12)

Guasch señala otros planteamientos interesantes como los de Nicholas Mirzoeff en el que la reivindicación de lo visual se desplaza hacia el campo más amplio de los Estudios Culturales –*Cultural Studies*–, incluyendo desde la Teoría Queer, la pornografía, los estudios afro-americanos, los estudios gay y lésbicos hasta los estudios coloniales y postcoloniales.

También incluye las propuestas de Malcolm Barnard, dentro la misma línea discursiva del anterior, que considera que la cultura visual hace posible la incorporación de todas las formas de arte y diseño, incluyendo todos aquellos fenómenos visuales relacionados con el cuerpo –tradicionalmente ignorados por los historiadores del arte y del diseño–; la amplia variedad de cosas visibles –de dos y tres dimensiones– que el ser humano produce y consume y todas aquellas producciones derivadas del campo de las bellas artes o artes canónicas –pintura, escultura, dibujo–, como de las desarrolladas por el diseño, el cine, la fotografía, la publicidad, el vídeo, la televisión o internet. (Guasch, 2003: 14)

Hasta aquí, una breve introducción de como la imagen ha ido cobrando importancia través de los Estudios Visuales y Estudios Culturales conformándose como una fuente de conocimiento y una forma de pensamiento.



1. Hans Richter, *Ghosts Before Breakfast* (1927); **2.** Andy Warhol, *Kiss* (1963); **3.** Alexandre Astruc, *Une vie* (1958); **4.** Kenneth Anger, *Scorpio Rising* (1964); **5.** Chris Marker, *La jetée* (1962); **6.** Jean-Luc Godard, *Tout va bien* (1972); **7.** Maya Deren, *Meshes of the Afternoon* (1943); **8.** Hartmut Bitomsky, *Images from Playback* (1995); **9.** Rainer Werner Fassbinder, *Wildwechsel – Wild Game –* (1972); **10.** Stan Brakhage, *Dog Star Man* (1961-1964) **11.** Wim Wenders, *Alicia en las ciudades* (1974); **12.** Werner Herzog, *Lessons of Darkness* (1992); **13.** Michael Snow, *Presents* (1981); **14.** Alexander Kluge's, *Marx–Eisenstein–Capital* (2008); **15.** Hans-Jürgen Syberberg, *Hitler: Ein Film Aus Deutschland* (1977); **16.** Jonas Mekas, *Jack Smith's Flaming Creatures* (1963); **17.** Harun Farocki, *Nicht lösches Feuer* (1969); **18.** Helke Sander, *Redupers. Die allseitig reduzierte Persönlichkeit* (1978)

Llegado a este punto, podemos situarnos en el estudio del vídeo-ensayo como estrategia comunicativa y una forma de pensamiento audiovisual adscrito al razonamiento intelectual: El vídeo-ensayo presenta su máximo referente en el cine de ensayo¹¹⁹ –un modo de producción audiovisual, que ha proliferado en los últimos años dentro de las disciplinas del Cine y las Bellas Artes–. Su origen se remonta a 1920 a partir de los límites tradicionales de las disciplinas del cine, como fusión híbrida entre las categorías de la ficción y el documental, aunque como género no quedará articulado hasta la aparición del manifiesto escrito por Hans Richter, *El Ensayo de Cine: Una Nueva Forma de Cine Documental* (1940), [*Der Filmessay: Eine neue Formulario des Dokumentarfilms*], donde Richter teorizó, sobre el nuevo formato o género filmográfico que permitiría hacer visible lo “invisible”, esto es; mostrar el complejo mundo de los pensamientos de un artista a través de la pantalla. A diferencia de la película documental, que presenta los hechos y la información, el cine de ensayo produce un pensamiento complejo formado por reflexiones que no están necesariamente ligadas a la realidad y que pueden ser contradictorias, irracionales o excepcionales. De esta manera en una película de ensayo, el autor afirma y transgrede las normas y parámetros de la práctica documental tradicional, concediendo a la imaginación toda su potencialidad artística para operar libremente.

Richter había trabajado y colaborado estrechamente con otras figuras de esta vanguardia internacional como Richard Huelsenbeck, Kurt Schwitters, Viking Eggeling, Tristan Tzara, Marcel Duchamp y Sophie Taeuber y en 1921, ya había hecho su primera película abstracta, *Rhythmus 21*¹²⁰. Richter prosiguió haciendo este tipo de películas abstractas hasta que en los años veinte realiza *Vormittagspuk* (1927) e *Inflación* (1928), unos trabajos de corte claramente crítico-social. La mayoría de estas películas fueron censuradas y obligándole a emigrar a los Estados Unidos centrándose en un género, el documental, que el consideraba limitado por su estructura.

La conceptualización de Richter del género de Film-ensayo resultará crucial para la aparición del ensayo audio-visual en el contexto del arte. Su puesto como Director del Instituto Técnico de Cine en la *City College de Nueva York*, así como el apoyo comprometido de Peggy Guggenheim, lo colocaron en un posición excelente para entrenar a la generación más joven de los artistas de la vanguardia cinematográfica. Sus películas y escritos teóricos se convirtieron en referencias esenciales para un buen número de artistas y aspirantes a cineastas como Kenneth Anger, Maya Deren, Stan Brackhage, Michael Snow, Jonas Mekas, Jack Smith y Andy Warhol, que producirían filmografías deudoras de él. De esta manera, el vanguardista proyecto de Richter iniciado en Zurich durante la Primera Guerra Mundial, se reanuda en Nueva York en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial culminando con el desarrollo del Film-ensayo como un auténtico género de arte.

Por otra parte, el tipo de ensayo audio-visual desarrollado en la Europa de la posguerra supuso una teorización estricta en relación con el género documental. La película de ensayo europea fue prominentemente articulada por los cineastas franceses, con el teórico Alexandre Astruc a la cabeza,

¹¹⁹ Puede consultarse durante la lectura de este apartado la web realizada para esta investigación sobre el género del Film ensayo y Film experimental, en el que se recogen y se pueden visualizar en línea una selección de obras audiovisuales de este género. En: <http://www.wix.com/veraiconoproduccion/film-ensayo> [Consultada 20 de Octubre de 2011]

¹²⁰ Estudio suprematista de cuadrados y rectángulos en blanco y negro, que él cambio en el tamaño y la profundidad a través de un serie de evoluciones rítmicas



Still de *Letter to Jane*. Jean-Luc Godard & Jean-Pierre Gorin. 1972.

que introdujo el concepto de *cámara-stylo*, anunciando la posibilidad de convertir al cine en un medio de expresión como el resto de las artes: «un lenguaje –el cine– mediante el cual el artista puede expresar su pensamiento, por muy abstracto que sea, o traducir sus obsesiones exactamente igual que ocurre con el ensayo o con la novela» (ASTRUC, 1948).

Alguno ejemplos relevantes del ensayismo fílmico francés son las aportaciones de Jean-Luc Godard¹²¹ o las de Chris Marker. Godard con el fin de diluir la propia autoría en la obra fílmica funda el *Grupo Dziga-Vertov* cuyos trabajos estarán fuertemente influenciados por el cine de propaganda soviético¹²². Su último trabajo dentro de este colectivo es *Lettre à Jane* (1972) –tras cuya realización se disuelve– en el que utiliza, casi en exclusiva, la foto fija a la que añade un voz en off para hacer que las imágenes cobren nuevos significados.

Mientras tanto, el escritor, fotógrafo y director de cine francés Chris Marker aportaría una serie de películas de corte documental entre las que destacarían los ensayos fílmicos realizados sobre Akira Kurosawa, A.K. (1985) y Andrei Tarkovsky (1999) –obras claves para el estudio de este género– y otras referentes dentro de la cinematografía de autor como *La Jetée*¹²³ (1962), *Le Fond de l'air est rouge* (1977) y *Sans Soleil* (1983).

Los conceptos de Astruc fueron adoptados no sólo por cineastas franceses, sino también y casi simultáneamente por los cineastas de Alemania. El nuevo cine Alemán, en clara conexión con la señalada *Nueva Ola* francesa de la década anterior incluirá a autores como Rainer Werner Fassbinder, Werner

¹²¹ Godard es uno de los integrantes de la *Nouvelle Vague*

¹²² Caracterizados por una gran desconfianza de las imágenes “bellas”, en beneficio de un discurso netamente marxista, abandonando las historias de ficción para mostrar «ensayos fílmicos» de gran radicalidad.

¹²³ *La Jetée* (1962), de Chris Marker, es una película francesa de ciencia ficción de 28 minutos filmada en blanco y negro. En ella, se relata la historia de un experimento de viaje en el tiempo llevado a cabo tras una guerra atómica. Si bien es una película, el director la define como una fotonovela, pues se realizó filmando una serie de fotografías que dan contexto a la narración que las acompaña y apenas cuenta con una breve secuencia de imágenes en movimiento. Esta película influyó a otras más recientes como *12 monos* (1995), de Terry Gilliam o al videoclip de David Bowie de la canción *Jump, They Say* (1993), dirigido por Mark Romanek.

Herzog, Hans Syberberg, Sanders Helke, Alexander Kluge, Wim Wenders, Hartmut Bitomsky y Harun Farocki, que intercalaron entre sus largometrajes otros tantos proyectos de ensayística audiovisual. En oposición al género estrictamente documental, el Film-ensayo se considera como ese espacio donde se puede presentar la verdad sin ambigüedades y una relación con la historia no arbitraria, permitiendo las contradicciones y el juego. Así, cuando Kluge en la década de los 70 se enfrenta a la dificultad de abordar la historia de Alemania, recurre a este género para encontrar una combinación posible entre la realidad y ficción. Similares dificultades encontró Syberberg al hacer su epopeya de Hitler: *Ein Film aus Deutschland* (1977) decidiéndose a adoptar también este género como mejor estrategia para dar forma a su perspectiva.

El replanteamiento del género del documental y la proliferación de ensayos audio-visuales producidos indistintamente por artistas y cineastas desde el último cuarto de siglo pasado hasta nuestros días, han impulsado el desarrollo de una nueva forma “híbrida” que en la práctica desdibuja las categorías del cine y del arte, flexibilizando tanto las prácticas de producción como las de exposición o exhibición. Hoy, más que nunca, los artistas muestran sus películas en festivales y salas de cine, y los cineastas exhiben sus obras en galerías y museos; es precisamente aquí donde el ensayo audio-visual se ha mezclado y confundido con las formas habituales del videoarte.

Comenzábamos esta reflexión con la pregunta: ¿puede una vídeo-producción académica convertirse en un ensayo intelectual en su deseo por debatir cuestiones de arte. Hasta aquí, hemos despejado las dudas con respecto a que el trabajo intelectual también puede manifestarse a sí mismo a través de lo audiovisual. Hemos recorrido algunas de las cuestiones fundamentales para considerar el pensamiento visual –y por extensión– audiovisual como una forma de pensamiento que genera conocimiento sobre la realidad y las cosas. Del mismo modo, acabamos de revisar algunas de las fuentes en las que bebe el vídeo-ensayo, justificando su realidad como “forma narrativa de pensamiento” desde los paralelismos e influencias epistemológicas del cine de ensayo o Film-ensayo.

Quizás ha llegado también el momento de dejar entrever su valor pedagógico como estrategia educativa y como forma de pensamiento visual que deberemos de incluir en los contextos educativos de la Educación Artística. Y es que ahora, como anuncia el texto incluido en la revista sobre videoarte y cultura alternativa del *Colectivo Interferencias*¹²⁴: «El vídeo ya no se muestra como un simple medio para evocar un mensaje cualquiera, sino que se hace a sí mismo objeto –fin, en su caso–. El artista se transforma con la obra y, de esta misma manera, la obra pasa a ser expuesta para su recepción. Con una pretensión: devolverle al espectador la mirada sobre sí». (Le Mag, nº2, 2009)

El vídeo-ensayo es un género casi desconocido en el terreno académico, nos referimos sobretudo a los ámbitos educativos escolares relacionados con la Educación Artística, aunque en realidad cuenta con abundantes ejemplos en los ámbitos del Videoarte –porque muchas de estas obras podrían ser considerarlas dentro de este género, incluso son tan cercanas que es imposible distinguirlas. Algunos autores como Harun Faroki o Mark Lewis, pertenecientes a corrientes relacionadas con el film-ensayo y otros relacionados con el documental como Jasper Just, son incluidos en catálogos sobre videoarte y nos obligan a replantearnos el territorio de lo audiovisual en el que el vídeo-ensayo

¹²⁴ Este colectivo organiza anualmente *Optica Festival*: festival independiente de videoarte que anualmente organiza una de las muestras de videoarte más interesante en España y otros países de Europa y Latinoamérica.



Still de *Sans Soleil*. Chris Marker. 1983.

puede ser una forma característica del videoarte o de la videografía de autor y experimental.

Describimos el vídeo-ensayo como un discurso audiovisual a través de una forma artística de orientación filosófica que permite al mismo tiempo desarrollar ideas y exponerlas, esperando que estas, a su vez, generen nuevos discursos y alimenten un ciclo comunicativo-constructivo que lo haga especialmente pedagógico y adecuado para la didáctica como estrategia para valorar cuestiones artísticas en el aula de Educación Artística. El vídeo-ensayo desarrolla un camino de búsqueda que exhibe la especulación durante su génesis dentro de sus propias limitaciones y potencialidades alejándose de la rigidez de los sistemas de pensamiento y combinando diversos elementos como la edición con la que desarrollar la expresividad del autor y su juicio personal.

Podemos definir dos funciones básicas del vídeo-ensayo: por un lado, como el desarrollo de ideas y conceptos a través de la creación audiovisual en el que el autor experimenta y explora su propio formato, que se hará evidente en la forma final; y de otra parte, la necesidad de comunicar y establecer estos enunciados a través de un ciclo comunicativo, en tanto que la obra pueda influir sobre otras, generando y enriqueciendo el debate o simplemente poniendo a disposición de otros el conocimiento desarrollado. En este sentido, esta retroalimentación discursiva no necesariamente ha de desarrollarse en el momento, pero justifica la necesidad de generar un conocimiento, contrastándolo y exponiéndolo a un juicio externo para evitar perderse en el tiempo lo que favorecerá la generación de respuestas, reflexiones paralelas, citas, autorreferencias del autor a la misma obra, etc. Definitivamente, los ciclos comunicativos que en el vídeo-ensayo siempre permanecen abiertos.



Secuencia de *The perfect human*. Jørgen Leth. 1967.

3.2.1. Referentes.

«Hoy he experimentado algo que espero entender en pocos días».

Jørgen Leth. *The perfect human* (1967)

Unos de los referentes fundamentales para comprender esta estructura es el largometraje titulado *The five obstructions* (2003), codirigida por los daneses Lars Von Trier y Jørgen Leth. En esta cinta el último es sometido a una serie de obstrucciones –cinco para ser exactos– con el fin de generar otras tantas variaciones de su obra seminal, *The perfect human* (1967, y mantener un pulso narrativo entre la realidad y la ficción en la que ambos directores cuestionan las bases del ejercicio expresivo: una inteligente utilización del lenguaje fílmico que plantea un metadiscurso sobre la creación dentro de una estructura ensayística a la par que pedagógica, que nos ofrece puntos de vista muy interesantes sobre el límite del pensamiento creativo.

En *The perfect human* Jørgen Leth se interroga sobre los dos seres –un hombre y una mujer– que dispone en un aséptico espacio para su observación: ¿Qué están pensando? ¿Qué está pasando? ¿El humano perfecto piensa en la habitación en la que está? ¿En lo que come? ¿En la felicidad? ¿En el amor? ¿En la muerte? A través de estas preguntas plantea su respuesta fílmica. Nos presenta a los actores haciendo cosas cotidianas y mundanas, pintándose los labios, abrochándose los botones de una camisa, cortándose las de uñas, anudándose los cordones de los zapatos... El narrador nos guía en un viaje por el ser humano perfecto, por su cuerpo; orejas, rodillas, pies, ojos, boca... en un uso deliberado y exquisito del zoom y los primeros planos. A medida que continúa, la descripción va más allá de lo físico, para introducirnos en lo mental. Entonces el hombre perfecto se afeita y comienza a relatar su experiencia: «Hoy he experimentado algo que espero entender en pocos días». (LETH, 1967)

La habitual orientación por dotar de sentido a los procesos se mantiene abierta e incompleta en esta primera obra, al menos hasta su segundo reencuentro, esta vez con Leth y Lars von Trier como coautores en *The five obstructions*. Aunque no serán la única: ambas obras son el punto de partida de otras experiencias incluidas en nuestra investigación que describiremos más adelante y el giro interpretativo necesario para relacionar e incluir en el proceso una serie de producciones personales que, sin duda, están estrechamente relacionadas con los parámetros formales y conceptuales de estas referencias filmográficas. En otras palabras, esta filmografía ensayística, en las que los autores reflexionan y discuten sobre los propios conceptos y planteamientos de la creación, genera una segunda narración desde el desarrollo del metraje y supone el *leitmotiv* para desarrollar un discurso pedagógico-visual paralelo haciendo uso de la forma del vídeo-ensayo para ofrecer una didáctica de lo audiovisual en el aula que nos conduce directamente a una dinámica creativo-artística basada en el videoarte.

El cine de Jørgen Leth destacan por su simplicidad y ausencia de una narratividad orientadora. Leth aplica una estricta metodología basada en el cuaderno de notas como soporte central de sus

indagaciones. Sin pretensiones pedagógicas ni divulgativas y con una confianza total en el proceso, aboga por una cámara sensible, no inteligente, que se deje sorprender por lo imprevisto, convirtiendo el azar en un elemento central donde cada película no es sino un grupo de imágenes colocadas una detrás de otra, que se inicia con la imagen más deseada y se acaba cuando el realizador considera que hay suficientes.

Esta fórmula, habitual del cine de ensayo, también es usada frecuentemente por otros autores que inscriben sus creaciones en el territorio del videoarte. Las imágenes son creadas a través de una hermenéutica básicamente visual en la que se procesan experiencias de todo tipo para convertirlas en un producto que a la vez las resume y las convierte en nuevos discursos visuales.

En el vídeo-ensayo –al igual que en el film-ensayo– el énfasis se pone más en el proceso que en los resultados, alejándose de un estricto formalismo porque es esencialmente el carácter del contenido el que produce el proceso de reflexión. En este sentido, las ideas no son previas, en todo caso sólo podemos considerar previo el deseo de indagación que se desarrolla y construye durante la acción.

Este enfoque constructivista hace que debamos de contemplar el ensayo audiovisual como un artificio que ensambla tanto el pensamiento como la herramienta. En el vídeo-ensayo, por lo tanto, no se establece una distancia entre la representación y la reflexión, sino que ambas se conjuntan, anulando el tradicional concepto de ilustración con el que tradicionalmente había sido descrita la imagen, para aproximarse a otras formas de pensamiento como la forma musical.

Como forma audiovisual el vídeo-ensayo encuentra un buen número de referentes en las manifestaciones ensayísticas inscritas en el ámbito de la filmografía que ya hemos tratado brevemente. Como hemos visto, el film-ensayo supera los límites del género –el del ensayo propiamente– y los principios del cine –el cine entendido como un espectáculo dedicado en exclusiva a la diversión–. En él confluyen las diversas corrientes del documental y la vanguardia, ofreciéndose como una forma reflexiva que sitúa su discurso al nivel de sus imágenes. No existe ni un arte puro, ni medios puros para su construcción, y es precisamente su consideración biográfica que permite incluir toda clase de experiencias personales, sueños y opiniones –a medio camino entre lo filosófico y artístico– lo que nos permite pensar en el vídeo-ensayo como una estructura relevante dentro del videoarte y una dinámica pedagógicas con interesantes usos en la educación.

Ensayarse a uno mismo, en el sentido de experimentarse o ejercitarse, es la intención desde la que se revela la necesidad del un cuerpo que se reconoce a través de diferentes grados de exposición. Como en los films anteriores, la autobiográfica imagen plantea el espacio real en el que el autor se cuestiona y se asume con plena libertad. El vídeo-ensayo permite mostrar la correspondencia entre lo uno y lo otro, entre el pensamiento y la acción, entre la forma de las cosas y lo que estas nos narran.

La mirada subjetiva cuestiona el sentido de la imagen y nos plantea los límites de la intención objetiva del espectador. De esta manera, el vídeo de ensayo puede ser considerado como forma de pensamiento que propone una mirada y un compromiso con la imagen para permitirnos pensar a través de ella.



Jørgen Leth. Secuencia de *The perfect human*.1967.



Still de obras de Doug Aitken, Bruce Nauman, João Maria Gusmão y Pedro Paiva y por ultimo de Francis Alÿs.

Para Vito Accoci «...el medio apropiado es la película/la fotografía –aunque se use o no la película/ fotografía en realidad–; me pongo frente a una cámara, la cámara apunta hacia mí, la cámara es – literalmente– disparándome, y todo este tiempo, yo puedo hacer lo que la cámara está haciendo, puedo estar apuntando hacia mí mismo (...) El medio apropiado es el vídeo: el vídeo como práctica – contrario al cine como una imagen terminada–, el vídeo como una imagen a punto de serlo, el vídeo como puntos, puntos separados a punto de unirse para ser vistos –casi como un último recurso– como una imagen». (ACCONCI, 1979)

Doug Aitken, plantea que existen muchas maneras de percibir el tiempo desde la experiencia, para el autor la idea de la fragmentación es algo frecuente en la cultura contemporánea porque siempre hay una tendencia a percibir las cosas de forma lineal: «Yo siempre he querido romper con esa percepción lógica pero siempre desde la perspectiva de la experiencia. (...) el filme es una forma de representar las cosas muy parecida a los mecanismos de la mente» (AITKEN, 2004)

Otro caso singular es el del videoartista Francis Alÿs, en su caso su trabajo derivó hacia un éxodo estratégico que conformó como discurso artístico planteando una reconsideración de la puesta en practica de su actitud. Así, de tanto buscarse sin encontrarse, escapó del ansia de una totalidad primermundista para integrarse en la suma fragmentaria de las metrópolis destinadas a resistir los embates de la modernidad: la paradoja como destino de la acción que es registrada en cada proyecto.

Harun Faroki desborda el campo de la teoría pura del cine y refleja una temática propia que propone una reflexión constante y amplia acerca del papel de la imagen en la sociedad actual. Según el comisario y crítico Juan Ramón Barbancho «...sus ensayos van en el mismo sentido, lo que busca es “lo que se esconde realmente detrás de las imágenes”. Deleuze, Foucault, Barthes y Virilio están detrás de sus propuestas». (BARBANCHO, 2010)

Dentro de la narrativa del vídeo-ensayo es destacable la controversia vertida por los artistas Fluxus más interesados por el estudio de las características del propio medio que por las historias elaboradas en el medio. Para los artistas de este grupo el objetivo está en que el público se fije en los cambios imperceptibles con los que se construye la narración, la composición debe por lo tanto reducir al mínimo sus imágenes. Los Fluxusfilms hacen palpable en la misma pantalla las propias condiciones de la factura del género mismo.



Still de obras de Yang Fundong, Fluxusfilm, Vito Acconci y Harun Faroki.

En esta teorización audiovisual sobre como el medio fílmico y el vídeo en particular pueden captar los fragmentos del mundo, el chino Yang Fundong considera que la película es un medio de captar físicamente fragmentos del mundo. Para Fudong, la composición de las imágenes cumple una función totalmente representacional aunque no tienen por que estar dispuestas de manera lineal. Fudong intenta hacer poesía, no crítica social y por ello conserva una estructura antinarrativa de filmación y montaje que utiliza en exceso el plano-secuencia y el incremento de la polisemia visual.

Esta consideración de la narrativa verídica, expresión a su vez utilizada por el filósofo Alain Badiou en referencia a una secuencia de momentos históricos que inauguran procedimientos de averiguaciones empíricas es planteada en los trabajos de João Maria Gusmão y Pedro Paiva centrados, fundamentalmente, en reflejar determinados enigmas con los que el espectador, a su vez, se cuestionará otros fenómenos. El universo de Gusmão y Paiva bebe de la especulación filosófica, la literatura científica y la metafísica, y su estructura de trabajo se basa en la creación de un proyecto apoyado en este tipo de textos que articulan dando lugar a su ideario.

Desde un punto de vista más autobiográfico, Bruce Nauman aborda el proyecto audiovisual como un ensayo de lo externo; descartando la vieja idea de que un artista debe desarrollar un estilo personal y único. En sus primeros trabajos la imagen principal de sus obras fue su propio cuerpo que aborda y reutiliza a través del vídeo como un medio ensayístico para analizar sus ideas y documentar su actividad, haciendo públicas sus reflexiones, sus dudas; mostrando cómo la actividad del estudio y el proceso de trabajo eran para él tan importantes como el producto final.

3.2.2. Conceptos básicos.

Delimitación del género de ensayo audiovisual.
La ausencia de sistema.
La performance en el ensayo audiovisual.
Algunas connotaciones del ensayo audiovisual.

Delimitación del género de ensayo audiovisual.

*«Comprender no es detener, sino poner en movimiento.
Interpretar es correr el riesgo de servirse de la obra, de solicitarla más que servirla.
Al interpretar inventamos un nuevo texto por proyección en otro espacio».*

Liandrat-Guigues (2003: 85)

La palabra “ensayo” se ha usado como cajón de sastre donde colocar textos y films heterogéneos, con la única condición de que contuvieran cierta reflexión intelectual. Tanta ligereza y abuso en la utilización del término ha desvanecido sus contornos, hasta el punto de que ni siquiera el lector y espectador culto lo identifica con nitidez.

Diversos autores que han investigado el ensayo coinciden en caracterizarlo como la unión entre filosofía y vida interior, teoría y autobiografía, conjetura intelectual y el yo subjetivo. Esto engendra una forma nueva que nace de la lucha entre dos antagonismos aparentes: por un lado, la descripción original y objetiva de la realidad, y por otro, el solapamiento con la visión personal de esa realidad.

Reflexión y estilo personal se aúnan en el ensayo –momento unificador de lo interno y lo externo–, en una fusión para la que el arte y la vida sirvan como modelo e inspiración. El ensayo carece de fronteras con la poesía, porque auna el estadio estético de la creación –de la poesía– con el estadio ético de la tendencia.

Ante la indefinición terminológica, no resulta ocioso detener la vista brevemente en la etimología de la acepción ensayo. Desde el punto de vista semántico un ensayo es una prueba; un intento que Michel de Montaigne –creador de este género literario–, identifica con: un ejercicio, un preludio, una prueba, tentativa o tentación; que sirve al autor para ensayar o tantear, verificar, probar, experimentar, inducir y exponerse al riesgo. Lo que se concibe como ensayo plantea la idea de prueba junto a la de ejercicio, es decir; una tentativa de aprendizaje constante en el momento de experimentar.

El termino ensayo a partir del siglo XX se utilizará para designar a una serie de obras de análisis y crítica, cuando esta se propone como una reflexión creativa. Pero en el cine el término ensayo será doblemente reivindicado por los cineastas y la crítica. Las primeras manifestaciones del empleo del término aparecerán en 1920 con Eisenstein y más adelante en 1940 con Hans Richter, aunque no será finales de los cincuenta y principios de los sesenta que vuelva a plantearse en relación a la crítica de la modernidad. En 1958 se

describe como ensayo fílmico la película *Lettre de Sibérie* (1958) de Cris Marker, en un intento por definir lo que empezaba a ser un género concreto dentro del séptimo arte. Pero no ha dejado de ser compleja la delimitación de este género que ha incluido películas de todo tipo –incluido el género documental con obras de Varda, Marker y Renais– entre sus propuestas. (LIANDRAT-GUIGUES, 2004: 7-9)

En la actualidad por ensayo fílmico, película de ensayo o film-ensayo podemos entender: una construcción fílmica que traza una crítica formal y reflexiva en torno a la supuesta objetividad de las imágenes documentales que proyecta. (GARCÍA MARTÍNEZ, 2006: 78)

Liandrat-Guigues sugiere que partamos de la idea de que una obra propone, en sí misma, una cuestión interrogativa, por lo que se vuelve comunicable en su invitación a ser interrogada: «El espectador mantiene una relación con la película en el propio seno de la interrogación que se despliega. La obra en efecto, despliega o hace surgir un espacio interrogativo. La interrogatividad de la obra conjuga el problema formal y el problema existencial». (LIANDRAT-GUIGUES, 2003: 84)

Jean Luc Godard es quizás el director que más ha servido al ensayismo fílmico describiéndolo como “una forma que piensa”. Muchas de sus obras generan a través de las imágenes, los sonidos y las ideas expuestas un conocimiento propio a través de la forma propia del cine. De alguna manera –como sugiere Liandrat-Guigues–, una película, como toda obra importante, es atravesada por un pensamiento latente que convierte a sus imágenes en interrogativas e hipotéticas. Por este motivo el cine de ensayo, como forma pensamiento audiovisual, adquiere la capacidad de cuestionar intentando poner en orden tanto las ideas proyectadas por el propio film, como las ideas de importación que el espectador incorpora a su mirada.

Junto a Marker, Godard es uno de los cineastas más citados en torno a este asunto. En *Lettre à Jane* (1972) realiza íntegramente a base de fotos fijas una reflexión ensayística. Una década después y desde una perspectiva más cinematográfica, produce *Scénario du film 'Passion'* (1982) en el que reflexiona sobre el propio celuloide y los problemas surgidos en la adaptación que el propio director realizó en *Passion*, ese mismo año. Con el equipaje de estos ensayos a su espalda, el director francés acometió a finales de los ochenta su más reconocido y ambicioso proyecto: *Histoire(s) du cinéma* (1988-1998) donde nos presenta una reflexión-collage que hermana sus pensamientos sobre el cine y la representación, fragmentos de películas antiguas, rótulos, sonidos, noticiarios... toda una mixtura que desarrolla un complejo ensayo audiovisual sobre el cine y donde Godard parece poner en práctica su deseo interdisciplinar de una obra reflexiva.

De algún modo las prácticas de film-ensayo se mantienen en un terreno resbaladizo sobretodo por su heterogeneidad y multiforme realidad –aspectos experimentales, documentales y del cine de ficción conviven en una forma narrativa audiovisual que nos propone una mirada distinta a la de cualquier otro género–. Su confusión con el documental performativo, las películas de montaje o la vanguardia fílmica han generado cierta inseguridad a la hora de etiquetar algunas obras como ensayo fílmico.

La investigación académica siempre asume los avances a posteriori y tardo un tiempo en atribuírsele dicha etiqueta a una serie de films que en su día se contemplaron como documentales o cine de

vanguardia. Del mismo modo que sucede en el campo literario, hay quien niega al cine-ensayo la categoría de género o estilo dada su poliformidad y maleabilidad. Algunos autores han intentado determinar los confines del propio género. Por ejemplo, Philip Lopate (1996: 245) esquematiza cinco cualidades imprescindibles, que no se detienen en el tratamiento de las imágenes, en su intento de describir a un film como un ensayo, éstas son: presencia de la palabra, representación de una perspectiva o voz única, intento de averiguar algo sobre un problema, punto de vista personal y lenguaje elocuente. Moure (2004: 25), sin embargo, calificará de ensayo fílmico a todas aquellas obras que no cuentan con límites concretos, careciendo de un estilo retórico o comunicativo predefinido, donde no todo es reducible a la práctica de montaje –aunque éste sea esencial–.

Los problemas para abordar y definir el ensayo fílmico demuestran, no obstante, la dificultad de dar con ejemplos “puros” de cine-ensayo. Es más frecuente reflexionar sobre él desde la relacionabilidad del estilo aunque pertenezca a cualquier otro –como ocurre en *Lettre de Sibérie* de Chris Marker (1957) con respecto al cine documental–. Otra variante es que puedan encontrarse fragmentos ensayísticos en películas de ficción de autores como Wenders o Resnais, que giran en torno al cine-ensayo o entran excepcionalmente en él sin comprometerse realmente con su género.

En nuestra opinión, el desarrollo de estas formas de ensayo fílmico, fueron y son un interesante punto de encuentro con aquellas otras provenientes del videoarte. Ambos espacios de creación se encuentra dentro de una indeterminación que por un lado presupone la necesidad de un espacio propio dentro de la narrativa audiovisual contemporánea, y por otro, necesitan de una amplia indeterminación de sus formas para poder generar verdaderos espacios de experimentación libres del encorsetamiento y formas asumidas. El videoarte, puede incluirse dentro de la amplitud terminológica que nos proporciona el término ensayo audiovisual, en el que podemos incluir todas aquellas formas que utilizan la imagen, el sonido y las técnicas de montaje para generar una forma única de pensamiento audiovisual. Ciertamente, es atrevido el planteamiento de esta posibilidad, probable, en todo caso, gracias a la indeterminación y heterogeneidad de ambos campos. Esta sugerencia viene determinada por el hecho, constatable, de la inclusión de obras y autores pertenecientes a uno y otro ámbito en nuevos proyectos de catalogación del audiovisual contemporáneo, en la que se mencionan o quedan recogidos autores como: Chantal Akerman, Kutlug Ataman, Michel Auder, Rosa Barba, Harun Faroki, Tomás Ochoa o Anri Sala, entre otros, cuya inclusión en ambos ámbitos –el videoarte y el vídeo-ensayo– nos hace pensar en la idea de un lugar común, que matice las diferencias –sí es que alguna vez existieron para generar nuevos campos de experimentación audiovisual.¹²⁵

¹²⁵ Entre otros, la reciente publicación *100 videoartists* (2010) de la editorial EXIT.

*Tampoco en el film-ensayo se piensa totalmente mientras se filma,
ni siquiera mientras se monta: por lo menos,
hay es estas dos distancias que deben de sumarse».*

Jose M^a Català (2008: 296)

Jose M^a Català, expone, al hablar de la función reflexiva de las imágenes, que adjudicarle a las imágenes una función reflexiva puede llevar fácilmente a la confusión de creer que estamos refiriéndonos al pensamiento de su autor expresado a través de las imágenes. En realidad, si seguimos esta idea, todas las imágenes tendrían una función reflexiva, puesto que no hay ninguna que no tenga una intención adjudicable a quién la hizo, y por mínima que sea, esta intención implica determinadas ideas y procesamientos. Pero debemos de profundizar un poco más en este ámbito para determinar la existencia de dos tipos de imágenes activamente reflexivas. El primero está conformado por aquellas que son utilizadas por su autor expresamente para exponer su pensamiento –imágenes de archivo o imágenes que se desarrollarían a partir de fotomontajes o collages hasta llegar a los actuales films basados en metrajes encontrados o a los films-ensayos y cualquier otra imagen producida directamente para fundamentar una reflexión–. El segundo tipo de imágenes activamente reflexivas tienen que ver con aquellas en cuya visualidad está implicado un pensamiento que muestra de manera autónoma imágenes que piensan por sí mismas, más allá de la intención que expresa el autor o el uso reflexivo que este les quiera dar. Como aclara Català, no se trata de referirnos a estas imágenes como aquellas que nos hacen pensar, porque de hecho todas provocan la reflexión en alguna medida: «El pensamiento no es aquí el resultado de la imagen, ni tampoco la imagen es el resultado de un pensamiento, sino que este pensamiento se haya inscrito en su desarrollo, en la propia imagen». (CATALÀ, 2008: 35)

Los estudios centrados en las formas de ensayo han destacado su cualidad para reflejar un pensamiento enfrentado a la idea de totalidad, ante la imposibilidad de una concepción sistemática y cerrada. El fragmentarismo, se ha convertido en seña de identidad de estos textos y películas. M^a Dolores Picazo sugiere que el ensayo –en cualquiera de sus formas– formula una autobiografía imposible; se queda siempre en lo fragmentario, esto es; en «fragmentos de una autobiografía imposible» (Picazo, 1994: 90). Mientras tanto, Francisco Jarauta es más partidario de reconocer en el ensayo «...la forma de la descomposición de la unidad y de la reunificación hipotética de las partes. Dar forma al movimiento, imaginar la dinámica de la vida, reunir según precisas y provisionales estructuras aquello que está dividido, y distinguirlo de todo lo que se presenta como supuesta unidad, esta es la intención del ensayo». (JARAUTA, 1991: 37)

Nos encontramos, por tanto, ante un tipo de texto visual en constante definición estructural, maleable según las características y capacidad del pensamiento y la expresión de los diversos autores que se han servido de él para exponer sus ideas. Discursos, en todo caso, que se alejan del dogmatismo porque

busca compartir un punto de vista personal sobre algún asunto de interés: «...busca, por una parte, expresar la síntesis de la vida, no la síntesis trascendental, sino la síntesis buscada al interior de la dinámica efectiva de los elementos que la constituyen; por otra, sabe bien sobre la imposibilidad de dar forma a la vida, de resolver su negativo en la dimensión afirmativa de una cultura, lo que le obliga a interpretarse como representación provisional, como punto de partida de otras formas, de otras posibilidades» (JARAUTA, 1991: 38)

Es antisistemático porque carece de unidad y de concepto, alejándose del dogmatismo y reivindicando la ambigüedad y oscilación del yo. Se opone a la sistematización porque, como pensamiento vivo, incorpora los conceptos de manera inmediata quedando inacabado interior y exteriormente. Por lo tanto su significado no deja de ser más que una «prueba de uno mismo, encaminada a conocernos en toda nuestra complejidad, que debe ser realizada, además, en cada instante, en la página escrita siempre corregida, siempre ensayada, nunca definitiva (...) pero el ensayo recorrido de la existencia, es también –no lo olvidemos– el trayecto de la escritura: de la existencia en la escritura». (Picazo, 1994: 99)

La estructura de un ensayo podemos definirla como esencialmente pragmática, para poder así acomodar en su interior al yo del autor y el fragmentarismo propio del género. Todas las obras adscritas al género comparten, según explica M^a Elena Arenas, una estructura que las ordena¹²⁶ respetando un orden, cuyo esqueleto cuenta, en primer lugar, con una tesis o presentación del asunto y después, una justificación validada con pruebas no demostrativas. (ARENAS, 1997: 33)

Este línea permite una estructura funcional que constituye una de las características de todos los textos que se encuadran bajo el perfil genérico de “argumentación”, aunque ni en su discurso, ni en su visión deba de tomarse como una lectura verdadera. Jarauta aclara que el ensayo es: «tan sólo, una variación en la serie abierta de las aproximaciones, que posibilita recorrer no sólo la distancia, sino también el otro rostro de lo percibido, aquella historia que nunca aconteció. Esa distancia respecto a lo evidente es la que hace del ensayo la forma crítica por excelencia». (JARAUTA, 1991: 39)

La maleabilidad característica del ensayo ha sido recogida por numerosos autores como por ejemplo Luckács que lo describe como un «pensamiento fluido, aporético, inestable y pluriforme»; Picazo que lo califica de práctica plural e inestable; Weinrichter –refiriéndose al ensayo fílmico– lo describe como una actividad proteica, heterogénea, intertextual e intratextual; y por último Català lo sintetiza como una forma ecléctica; etc. (GARCÍA MARTÍNEZ, 2006: 91)

¹²⁶ Arenas identificada las diferentes partes del ensayo: exordio, exposición, argumentación y epílogo. Según esta autora, el exordio mantiene su vigencia como enunciador de las motivaciones que infieren a la investigación ganando, eso sí, espontaneidad estilística y semántica. La segunda parte de la estructura ensayística, la exposición del tema, se relaciona con la influencia del yo, que enriquece así la selección de la información que entrará en juego en la reflexión argumentada. La tercera parte, la argumentación, es subjetiva y experiencial: partirá de la anécdota para dialogar sobre verdades que no quedan cerradas, por lo que la conclusión, no dogmática, surge como provisional y personal. En un sentido parecido se muestra el epílogo ensayístico del de otros textos argumentativos –por su mayor contenido emotivo-personal, así como por un menor sistematismo a la hora de recapitular los problemas tratados a lo largo de todo el razonamiento–.

Estas mismas características, aplicables al ensayo en cualquiera de sus formas son también aplicables al vídeo-ensayo como ejercicio audiovisual libre; un texto audiovisual, abierto a fusionar temas y referentes según una estructura amplia, creada expresamente para cada nuevo proyecto en el que el argumento constituye la inauguración de un horizonte temático que se empieza y se agota en sí mismo. Como Jarauta expone: «El ensayo se organiza así como discurso de lo incompleto, de lo no resuelto; es una incesante emancipación de lo particular frente a la totalidad». (JARAUTA, 1991: 42)

En el vídeo-ensayo cada tema exige reconstruir una realidad. Lo que vemos sobre la pantalla, aunque se trate de segmentos de realidad, sólo existe por el hecho de haber sido pensado previamente. De este modo, el vídeo-ensayo puede acoger en su seno obras tan lejanas en su contenido como las de la belga Chantal Akerman y sus dialécticas de lo cotidiano, o las proposiciones críticas del belga Francis Alÿs sobre la necesidad de dar respuesta a algo que a menudo puede no llevarte a nada; la conciencia existencialista de la fragilidad de un mundo en las obras del argentino Sebastian Díaz Morales, o las reflexiones sobre la política y la guerra en la obra del checo Harun Faroki; las reconsideraciones narrativas del turco Kutlug Ataman, cercano al mito de la objetividad del documental, o las narrativas cinematográficas objeto de sospecha de la italiana Rosa Barba.¹²⁷

Siguiendo las apreciaciones de Francisco Jarauta que ha tildado al ensayo de “*viaje errante e interrumpido*”, el vídeo-ensayo busca la verdad como una exploración, mediante una experiencia abierta abonada a la duda: «La discontinuidad le es constitutiva y halla su unidad a través de las rupturas y suspensiones. Su orden es el de un conflicto detenido, que vuelve a abrirse en el discurrir de su escritura. En el se dan de la mano la utopía del pensamiento con la conciencia de la propia posibilidad y provisionalidad». (Jarauta, 1991: 40)

En esta travesía a la deriva es capaz de incluir en su interior fragmentos narrativos autobiográficos o tramas tradicionales, pero siempre como herramienta que le sirva para mostrar parte de su pensamiento. Por tanto, el vídeo-ensayo al igual que el film-ensayo acaba reflexionando siempre sobre los límites entre realidad y ficción desde una perspectiva más ontológica que estilística: un vídeo-ensayo se auto-descubre a sí mismo, reflexiona sobre la reflexión y representa la representación. Esta condición metafílmica revela que, a pesar de que el acento se ponga en las ideas, el género unifica fondo y forma: reflexionando mediante imágenes, en las imágenes y alejándose, por tanto, de toda necesidad de ilustración de una reflexión o idea previa.

El ensayo exige reconstruir la realidad enfrentándose a la vida con el mismo gesto que la obra de arte inventa un destino al mundo y su tensión es resuelta desde la relación entre la naturaleza y la cultura. El vídeo-ensayo es precisamente eso: un discurso audiovisual realizado para ser inscrito en la esfera de la cultura que siempre trata de la naturaleza humana.

¹²⁷ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

Desde mediados de los 60, se vienen desarrollando performances y acciones diversas en las que el artista no interviene delante de un público sino de su audiencia.

Desde un punto de vista mediático el vídeo, editado o no, ofrece la posibilidad de convertirse en el único vínculo entre el artista y el espectador. Muchas de las performances son acciones privadas llevadas a cabo en el estudio de los propios artistas.

Surge así la vídeo-performance como un tipo de obra-registro donde la cámara es la audiencia y el proceso físico de la creación artística se convierte en la propia obra. Desde el punto de vista del espectador la recepción ha de entenderse, en estos casos, como una pugna entre el origen del acto y su producto final: un espacio de indeterminación privilegiado que identifica al autor con su público ante la acción y su registro que construye las claves estéticas y de recepción de la obra.

Al situarnos ante prácticas artísticas que utilizan la acción y el registro simultáneamente como la vídeo-performance, a menudo nos encontramos ante la duda de que cual de ambos aspectos deben de privilegiarse. Por un lado, la acción, nos sitúa ante el significado de la obra mientras que la obra sin el registro desaparecería en la memoria y haría imposible su evocación. En sí este planteamiento no debería de suponerse un gran conflicto al concluir que ambos necesariamente deben de formar parte de una misma unidad con sentido propio: la acción requiere entonces del medio sobre el que se registra, ya sea fotografía¹²⁸ o vídeo¹²⁹, y el medio da sentido póstumo a la acción una vez concluida. De esta manera el valor referencial y el metadiscurso crítico son posibles y el sentido efímero de la acción se reduce ante el valor tácito del medio que la mantiene en un tiempo utópico¹³⁰. Algunos autores como Marina Abramovic apostaron por el vídeo que les permitía compartir la instantaneidad de la performance prolongando infinitamente el tiempo de sus acciones.

Hasta aquí, no parece que existan demasiados problemas, la complicación sobreviene cuando la grabación que captura la acción se edita, se modela, se transforma, entrando con ello en un nuevo estatus de narratividad, consentida, que olvidando el plano secuencia para convertirse en una obra audiovisual plena –estructurada, sutilmente modificada y estratégicamente reconstruida–. Es en este momento cuando los aspectos semánticos del montaje intervienen en el mensaje y con ello la posibilidad de crear “otra cosa”, para dejar de ser fieles a lo primero, y en definitiva, entrar en los territorios de la videocreación –que indudablemente no tiene la misma consideración–.

¹²⁸ Durante muchos años el registro fotográfico fue utilizado por los artistas conceptuales para documentar la ejecución de obras y eventos de carácter efímero. La fotografía era la evidencia de una realización artística que corroboraba y verificaba la intervención.

¹²⁹ Una práctica muy común es la utilización del medio videográfico para documentar performances. Artistas conceptuales como Dennis Oppenheim, John Baldessari, Vitto Acconci o Bruce Nauman, fueron asiduos a su práctica

¹³⁰ La huella, el registro es parte integrante y vital de la performance. Su sentido no es complementario, ya que es imposible establecer un límite preciso entre performance y registro que pueda caracterizar a una y otro como prácticas separadas.

El vídeo-performance queda así reducido a un gesto, a una intencionalidad primera que ya no corresponde con el registro de lo real. La acción queda pervertida en el documento y es utilizada en otro tipo de ficciones que asumen otras dinámicas de construcción. El producto es ahora una videocreación cuyo origen es performático, aunque su evocación –en cada reproducción–, sea sólo ficcional.

Muchos artistas ligados a la performance y al videoarte, tienden a redimensionar o rediseñar la propuesta performática en función del medio de registro elegido, obligando a una recepción diferente en cada caso y haciendo que la instancia de la acción sea transformada en objeto como una materia cualquiera; de esta manera se resta identidad a la situación performática original. En definitiva, una documentación de algo tan elaborado que nos aproxima a la dramaturgia teatral con el riesgo a caer en la consideración del “espectáculo por el espectáculo”-. Aun así, lo que en todos los casos resulta evidente es que el registro no agota al acto y el recorrido de la acción sigue manteniendo el máximo peso de la narratividad en la imagen mediatizada planteando una coexistencia necesaria de ambos.

Un buen ejemplo de esta circunstancia lo caracteriza la obra *The Eternal Frame* (1975) de Ant Farm y T. R. Uthko.¹³¹ en la que hacen un uso del vídeo como si se tratara de un documental; registran la preparación de la performance basada en la reconstrucción del asesinato de J. F. Kennedy. Los integrantes de Ant Farm re-ejecutaron su trabajo en las mismas calles donde tuvo lugar el magnicidio, incluyendo en el vídeo que registraba toda la acción las opiniones del improvisado público ante el “nuevo asesinato”. Su transmisión televisiva posterior plantea el simulacro al mismo nivel perceptual de las imágenes originales provocando la indiferenciación entre ambos registros. «*The Eternal Frame* disuelve las fronteras entre la realidad y la ficción en una coexistencia que remeda a la de la performance y su registro, integrados en su difusión medial pero diferenciados de ésta en la contundente carga crítica que vehiculan». (ALONSO, 1997)

Algunas connotaciones del ensayo audiovisual.

En las siguientes líneas vamos a describir brevemente algunas consideraciones sobre la ensayística audiovisual relacionadas con la presencia del autor y el diálogo con el espectador a través el estilo propio que caracteriza este tipo de producciones que hace evidente el montaje y que queda determinado además por la utilización de algunos recursos propios que lo identifican.

Dado el carácter reflexivo del ensayo, éste requiere personalizar el discurso admitiendo «un ligero grado de ficcionalidad en la presentación del autor, que erige un yo que resulte interesante y adecuado para hacer creíble la argumentación que se lleva a cabo». (GARCÍA MARTÍNEZ, 2006: 102)

Esta importancia del “yo” permite, incluso, contemplar al autor representado su propia reflexión: hablando a cámara, como si la grabación o filmación proyectará el pensamiento hacia fuera,

¹³¹ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

haciéndolo más cercano y familiar a un espectador que espera hacerse con las normas narrativas que impone su autor. Jean-Luc Godard, por ejemplo, reaparece en *Scénario du film Passion* (1982) o en *Histoire(s) de cinéma* (1988-98) una y otra vez. En ambas películas Godard cuestiona las imágenes, unas veces tecleando una máquina de escribir, otras delante de la proyección alzando sus manos, queriendo tocar la imagen que aparece mientras se cuestiona qué es un guión. En el ensayo audiovisual la actitud pedagógica o persuasiva de los textos argumentativos queda a merced del interés del poeta-filósofo que expone su pensamiento. El autor seduce a un espectador que estima intelectualmente quedando enfrentados ambos a través de un diálogo entre iguales. El cuerpo del autor se muestra, se proyecta y se percibe, planteando sus preguntas y desarmándose ante sus dudas.

La ausencia de un modelo estricto a la hora de formalizar una obra audiovisual de este tipo, nos permite desarrollar un estilo propio que nos aproxima a una forma adecuada para expresar nuestro pensamiento sobre lo tratado; como una consecuencia lógica de nuestra personalidad en el establecimiento de una estrategia para expresar nuestras ideas, donde la expresividad determina el complejo proceso en el que el autor se enfrenta al conocimiento del mundo. Esta respuesta asumida desde su personalidad podemos denominarla como “voluntad de su estilo” e implica en una misma forma la funcionalidad intelectual, existencial, persuasiva y estética de la ensayística audiovisual.

Esta formación de estilo queda relacionada con el aislamiento provocado por el poco consumo que este tipo de proyectos desencadena dentro de la industria cultural. Es un hecho, que gran parte del público desconoce su existencia del mismo modo que ignoran la existencia de una cultura y un arte contemporáneo más allá de los productos mediáticos o mediatizados de la industria del espectáculo. Sus seguidores conforman un público muy especializado, de elevado bagaje intelectual y con una mirada educada y receptiva a las formas de la vanguardia audiovisual. La relación es evidente: cuanto más reducido y formado es el público que interacciona con la obra de ensayo más amplitud y libertad siente el autor a expresarse sin cortapisas, sin clichés preestablecidos, deconstruyendo el montaje convencional y abstrayendo los sentidos de la narración de sus posibles lecturas.

Todos los elementos que entran en juego en el ensayo fílmico se articulan entre ellos por acumulación y yuxtaposición, no necesariamente de forma lógica. Aunque pueda contar con fragmentos narrativos en su interior, las películas ensayísticas no se rigen habitualmente por la causalidad narrativa sino por la influencia de ese «yo» que acabamos de puntualizar. Algunas de estas características son:

1. Presencia de una estructura abierta, indeterminada, fragmentaria y a menudo casual que en su narración pondrá en juego toda suerte de matizaciones personales y consideraciones no previstas.
2. El autor va despejando sus impresiones sobre diversos conceptos que forman el cuerpo del ensayo sin un orden claramente predeterminado. Son como apuntes o un ideario preciso pero imprevisto de una unidad u orden global.
3. En el ensayo audiovisual muchos de los elementos quedan unidos a través de relaciones espontáneas, retóricas, ideológicas o simbólicas que desarrollan las imágenes o las palabras.

El montaje presenta en el ensayo la función de acoplar los heterogéneos segmentos que lo integran y la multiplicidad de recursos¹³² y discursos que debilitan la noción de texto único. En cierto sentido, la función del montaje en el audiovisual de ensayo se asemeja al de las películas convencionales: «ordena y junta materiales que, dados sus orígenes y texturas diferentes, se componen mediante una sintaxis “arcaica” y “desalfabetizada”, alejada de los cánones de ensamblaje del cine clásico» (GARCÍA MARTÍNEZ, 2006: 99).

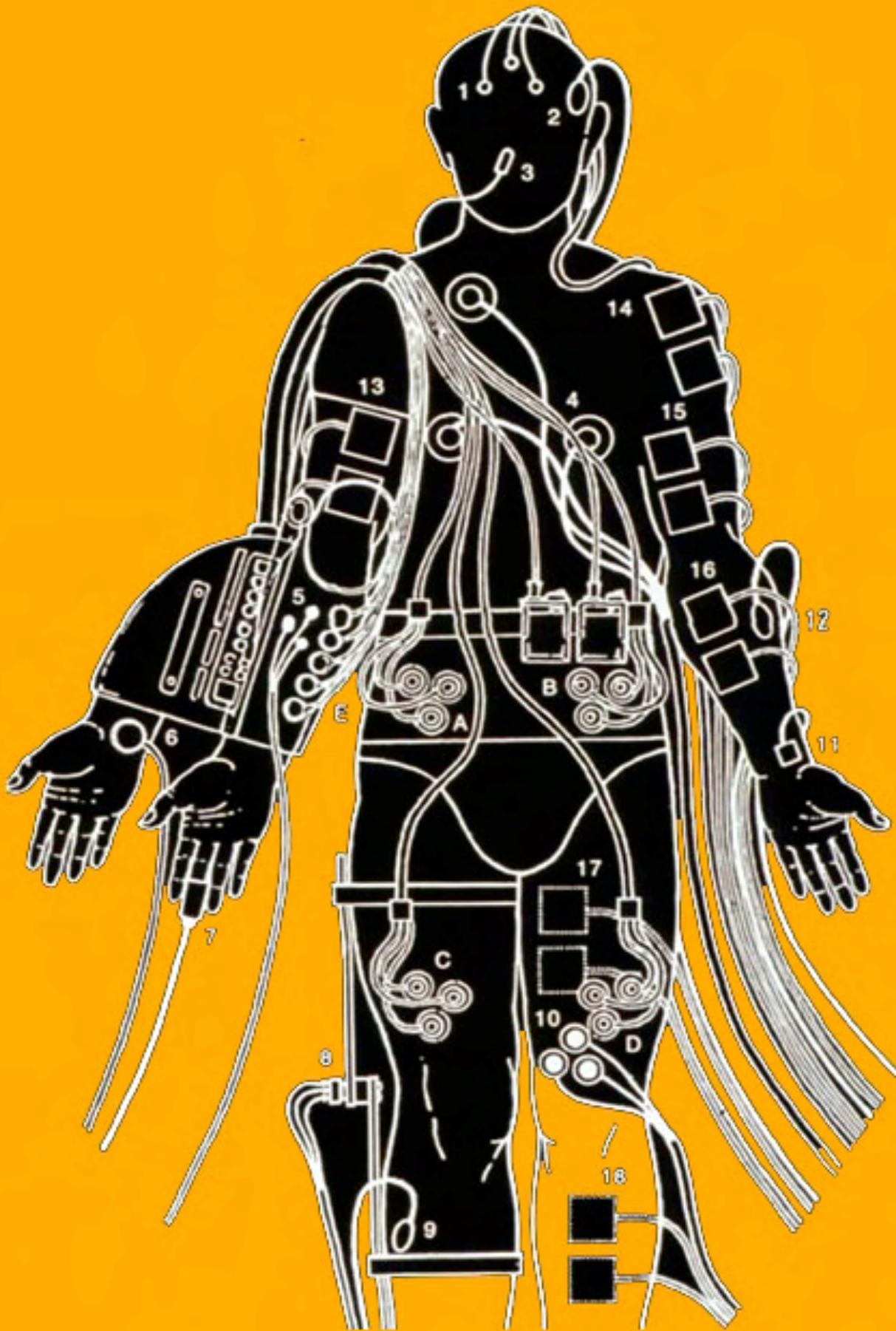
Esta falta de continuidad entre fragmentos provoca una mayor visibilidad del propio montaje y hace al espectador más consciente de las costuras y de las nuevas relaciones significantes que la unión de materiales diversos promueve. Esta aspiración de visibilidad a veces también es potenciada por el propio autor-editor que incluye conscientemente efectos típicos del montaje en moviola –ralentización, congelación, repetición– reforzando con sonidos y música en modo contrapuntístico, el valor del ensamblaje que posee la obra, como si de alguna manera nos llamara la atención sobre su sentido y escritura.

Si tuviésemos que ensayar el dibujo de un objeto, posiblemente los trazos se volverían más insistentes conforme se fuesen percibiendo las formas en la imagen, del mismo modo en el ensayo fragmentado audiovisual los trazos del autor en sus imágenes inventan nexos y conexiones que sólo éste puede imaginar y que el espectador va confirmando conforme la obra llega a su fin. Esta idea de finitud, para suscitar mayor interés y producir mayores anhelos, no debe de suceder homogéneamente; la conclusión debe ser también fragmentaria; el aislamiento de la imagen y la complacencia en el cerramiento de las formas por parte del espectador, debe incidir en la visibilidad de su estructura.

El ensayo audiovisual hace uso de algunos recursos cinematográficos –compartidos con otros géneros– para desarrollar su indagación enunciativa que pueden ser convertidos en características intrínsecas en el film-ensayo¹³³ pudiéndose extrapolar a cualquier otro tipo de forma ensayística como el vídeo-ensayo dentro del territorio del videoarte. Algunos autores optan por utilizar muchos de estos recursos para realizar obras que cuestionan el estatuto de la imagen; otros se adaptan mejor a discursos cercanos a la ficción suscribiéndose a los recursos menos agresivos. En cualquier caso, todos los autores son conscientes de que la ruptura del espejo ficcional es una de las características más definitorias del ensayo. (Renov, 1989: 6-13)

¹³² Entre otros recursos encontramos: la voz en off, fragmentos de representaciones ficticias, uso de la música, citas literarias y fílmicas, efectos sonoros, utilización de cuadros o diagramas, material de archivo, etc.

¹³³ Renov describe las siguientes características: 1. Autoconsciencia del proceso de producción, en la que se presenta el productor del relato evidenciando la producción y el contexto. 2. Aparición en escena de las herramientas creativas, por lo que no se ocultan ni las cámaras, ni las mesas de montaje, ni los micrófonos e iluminación. 3. Transtextualidad que pone a la reflexión ensayística en relación con otros ensayos u otras obras artísticas. 4. Mezcla de mundos en la que se combinan fragmentos narrativos ficticios con extractos documentales. 5. El Narrador-comentarista toma de decisiones sobre el avance del ensayo apelando directamente al espectador. 6. Desconexión entre sonido-imagen. 7. Estructura interrumpida, repleta de fracturas, con ocasionales saltos de contexto. 8. Obra indeterminada, abierta, no cerrada causalmente.



TERCERA ESTRUCTURA
VIDEO-DIÁLOGOS

3.3. TERCERA ESTRUCTURA. Diálogos basados en vídeo.

El tiempo es el mensaje.

Reconsideraciones.

A partir de la conocida sentencia de Marshall McLuhan «el medio es el mensaje» (MCLUHAN, 1967) ninguna comprensión de un cambio social y cultural es posible mientras permanezca oculta la manera en que los medios desarrollan los contextos de comunicación e interacción social. En “la era del vídeo” la proposición de McLuhan se presenta como un dogma que determina los diferentes aspectos de la imagen y su función semántica: las imágenes son en sí un lenguaje y como toda forma de comunicación transmiten mensajes, configurando cada cultura, la sociedad en la que se inserta y los valores que la sostienen. Vivimos dominados por un mundo en el que la imagen se transmite a través de soportes mediáticos, y en la que los signos de comunicación escrita han dado paso directamente al lenguaje de las imágenes. Blogs, videoblogs, servidores en línea, hipervideo, etc., son conceptos y términos que forman parte hoy de nuestra cultura más cercana como aquella más específica e ilustrada. Aunque deberíamos de concebir que esta omnipresencia de las imágenes requiere una correspondencia con un conocimiento tanto en su utilización, como de su finalidad, podemos plantearnos la pregunta, ¿Conocemos su naturaleza, los mecanismos que conllevan a su significación, su funcionamiento interno y todas sus posibilidades?

Un medio de comunicación es una fuerza activa que crea efectos en el comportamiento social y por lo tanto nuevas realidades perceptivas. Una persona que sepa leer y escribir tiene una concepción del mundo diferente a otra que se comunique exclusivamente por transmisión oral. Del mismo modo ocurre con aquellas que acceden a las nuevas tecnologías de la comunicación y se suman a una posición activa en la generación de mensajes, también su concepción del mundo está determinada por el nuevo tratamiento de la información. Por lo tanto, el conocimiento de nuestro mundo y como podamos transmitirlo en cada momento de la historia dependerá de una actitud de compromiso hacia los medios e instrumentos de comunicación; una dedicación con la que alcanzaremos su conocimiento y que posibilitará tanto el análisis de la realidad como su transformación.

Nos parece importante reparar en el asunto del estado del bienestar –que aparece hoy debilitado– sobre el que se desarrollaron buena parte de los conceptos asociados a la *economía del tiempo* en la primera mitad del siglo pasado. En la actualidad hablamos de globalización y de sus efectos, aunque esta *economía de tiempos* ha planteado nuevas formas de relación basadas en las nuevas tecnologías y en la reconsideración de los media como formas “económicas” de comunicación entre individuos. El planteamiento de esta perspectiva influye notablemente en la psicología del individuo y en la consideración de nuevas habilidades incluidas en su *modus vivendi* como la consulta de datos ya sean textuales, visuales y auditivos. El tiempo es la circunstancia que determina la producción audiovisual –a la que hay que sumar el coste de los medios– y de la que se desprenden las exigencias publicitarias, las exigencias de un tiempo de atención y la nueva costumbre de acceder a lo audiovisual como fuente de conocimiento. Millones de personas consumen parte de su tiempo

consultando infinitas e hiper-ramificadas bases de datos¹³⁴, una tarea tan común que ha venido a ampliar la serie de conductas tecno-sociales de la mayoría de las personas del mundo globalizado – como marcar un número de teléfono o calentar un alimento en el microondas–. Estas circunstancias refuerzan la relación *vida-tecnología*, que reconstruye un nuevo hábitat social basado en el acceso universal a las plataformas de información y comunicación, y sugiere una variación de la conocida sentencia de McLuhan transformándola en: *el tiempo es el mensaje*.

Los nuevos servidores dan acceso al vídeo en línea a través de la tecnología *streaming*, dando paso a canales como Youtube, Vimeo, Internet Archive, Blip.tv, entre otros, que influirán en la generación de nuevos hábitos de consumo y nuevas formas de relacionarse a través de la cultura audiovisual¹³⁵.

Tenemos tanta prisa por consultar y tanto que ver, que apenas reparamos en el contenido de las narraciones a las que accedemos. En cierto sentido, ya sabemos el mensaje de antemano y realmente lo que nos importa es saber donde se encuentra la información –en que lugar queda alojada para su consulta–. Esta forma de interactuar con lo audiovisual, viene marcada también por la morfología de las herramientas que intermedian entre el contenido y nuestra percepción, por ejemplo, la línea de tiempo o *Screenshoten*¹³⁶: Cualquier documento multimedia dentro de estas infinitas bases de datos, queda señalado por los cuadros de imagen identificativos¹³⁷ de su contenido. El acceso a través de *tags* o etiquetas¹³⁸ ayudan además a definir conceptualmente el origen y determinación de las imágenes, proporcionando nuevas estructuras de interacción que desencadenan nuevas formas y hábitos de consumo del audiovisual contemporáneo.

En este sentido, nos parece enormemente interesante como una imagen puede identificar el conjunto de una producción audiovisual, por ejemplo; un usuario que consulta Youtube, frecuentemente lo hará a través de filtros de texto que reportan todos aquellos contenidos que incluye el descriptor –ya sea en su título, en las etiquetas de entrada o en su descripción–, pero después la mayoría de las consultas se hará a través de estos cuadros de imagen del explorador, haciendo click en aquellos *still* que más nos hayan llamado la atención y navegando, por tanto, de forma visual sobre ellos. La imagen aquí es portadora de conceptos que identifican lo que vamos a ver, incluso, con mayor determinación que si realizamos la búsqueda a través del texto –un motor de búsqueda incluiría

¹³⁴ Un buen ejemplo de ello es lo que significa para millones de personas google, el más conocido y utilizado motor de búsquedas en internet.

¹³⁵ Entendemos por cultura audiovisual el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grados de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, desarrollados a través de los medios audiovisuales.

¹³⁶ La línea de tiempo es donde todas las operaciones de edición se llevan a cabo y donde se puede ver fácilmente la duración de un clip de vídeo, las pistas de audio, las transiciones y los efectos de toda la película final.

¹³⁷ La información de vídeo está provista en una serie de imágenes ó “cuadros” y el efecto del movimiento es llevado a cabo a través de cambios pequeños y continuos en estos. Debido a que la velocidad de las imágenes de un vídeo es aproximadamente de 30 cuadros por segundo, los cambios continuos entre cuadros darán la sensación al ojo humano de movimiento natural.

¹³⁸ Con la llegada de la *World Wide Web* ha habido una invasión de *tags*. La Web se basa en el HTML, o lenguaje de marcado de hipertexto, basado en el uso de etiquetas. Las balizas html destinadas a interactuar con otros documentos sin ser necesariamente visibles en pantalla conforman las llamadas “metabalizas” –o metatags– que en lenguaje HTML pueden incluir palabras clave para que la página web en la que están incluidas sea referenciada con mayor rapidez y pertinencia por los motores de búsqueda.

millones de posibilidades sobre una palabra que irían reduciéndose conforme añadimos más términos en la búsqueda, pero aun así los resultados son las mismas palabras en el contexto de un breve texto que nos ayuda a identificar de que puede tratar el contenido que vamos a consultar–.

En consecuencia, somos capaces de navegar más rápido¹³⁹ a través de imágenes que a través de palabras porque la capacidad simbólica de la imagen es mayor que la de la palabra y esto repercute, sin duda, en la capacidad de selección icónica y en el poder persuasivo de la imagen – circunstancia que se ve reforzada con la capacidad de establecer analogías en la propia imagen desde el mismo momento en el que ésta es contemplada–. Paul Messaris así lo identifica en su libro *La persuasión visual* (1997) en el que describe la importancia de la analogía, con la vida cotidiana de los espectadores: «el carácter de los eventos en una imagen, incluyendo las secuencias de una película o la televisión, puede provocar respuestas que están condicionadas por la experiencia del espectador o por interrelaciones equivalentes con la vida real de las personas, las cosas y las acciones». (MESSARIS, 1997: 73)

De la misma manera que somos capaces de adelantar a través de una lectura incompleta, rápida y superficial, determinada información o significado que puede incluir un texto, –requiriendo una lectura comprensiva posterior que nos desgrane toda su información–, podemos valorar un cuadro, *frame*, o conjunto de estos, para adelantar y abstraer elementos significativos del contenido audiovisual presente en la videografía o videograma. Este hecho es uno de los aspectos que más influirán en el deseo de búsqueda que a veces se torna en deriva, en el seguir y seguir “clickleando” una cadena clip infinita que permanecerá siempre en línea. Según Varela: «Cada vez hay más gente y se pasa más tiempo en la web. Pero la profundidad de la lectura no aumenta. Internet sigue siendo un medio en el que se escanea en lugar de leer. La lectura en profundidad es cosa de pocos. Cada vez más en un medio audiovisual y de ojeo. El último informe de Jakob Nielsen afirma que los internautas sólo leen el 20% del texto de las páginas. Pero en su análisis también se puede observar cómo una vez sobrepasadas las 200 palabras, la lectura desciende menos». (Varela, 2008).

El vídeo es hoy un medio en si mismo que asume la descentralización digital con un enorme poder e influencia. Como tecnología tiene poco más de cuarenta años y se considera una rama de la televisión desarrollada en la década de los años 30 que esta en los hogares españoles desde mediados de los años 50, –concretamente en 1956 Televisión Española comienza sus emisiones regulares–. La centralización que caracteriza a la televisión viene a significar la transmisión de información audiovisual desde un emisor hacia muchos receptores, pero esta centralidad se ha visto diversificada a través de los sistemas de distribución por cable o por satélite, desencadenando lo que conocemos como una programación especializada para una audiencia concreta y, por ende, fragmentada. La consecuente separación de la tecnología del vídeo de la televisión ha reforzado la descentralización completa de las emisoras con respecto a las audiencias y de esta manera la universalización de su tecnología en todos los escenarios de la vida cotidiana.

¹³⁹ Realizar consultas sobre una maya que a menudo tiene una estructura rizomática.

El vídeo, en la actualidad, no es un medio exclusivo de técnicos, especialistas, periodistas o artistas; es el medio tecnológico con más proyección dentro de los sistemas de comunicación audiovisual. Hay cámaras de vídeo en casi todos los hogares de medio mundo; cámaras digitales y teléfonos móviles –con cámaras diminutas, precisas y versátiles– que se han convertido en una necesidad en nuestras vidas porque a través de ellas planteamos nuevas formas de conocer y entender nuestro mundo.

La descentralización del potencial del vídeo como una herramienta de comunicación para las masas obliga a definir el presente siglo como *la era del vídeo*. El vídeo es el medio más común y cotidiano con la que se comunican las personas y el medio más utilizado para vigilar sus movimientos. El vídeo posibilita situarse ante los eventos y ofrecer el punto de vista personal a través de su imagen y el sonido –seleccionando el encuadre, el tiempo y otras consideraciones– que lo convierten en una fuente de información personal y única, además del instrumento capaz de identificar y definir la identidad de cada individuo; su *ser-medial*.

Es un hecho que vivimos en un mundo de imágenes que algunos autores han señalado como *la civilización de la iconosfera*¹⁴⁰ o *la era de las vídeo-culturas*. A través de estos contextos mediáticos nos comunicamos modelando sustancialmente nuestras costumbres y hábitos de vida, pero la educación parece dar pasos menos veloces que la sociedad permaneciendo anclada en la tradicional alfabetización verbal, perpetuando su retraso con respecto a todo lo que significa el mundo de la imagen y sus procesos culturales.

La educación debe considerar la tarea de ampliar su horizonte epistemológico acercándose a otros saberes interdisciplinarios que estudian lo icónico y lo visual para ampliar la enseñanza hacia una formación de la imagen para la imagen. La relación es clara: al cambiar nuestra relación con lo visible, modificamos la forma y contenido de los objetos que producimos y/o consumimos.

Las imágenes digitales alteran los conceptos tradicionales de la representación visual, modificando el objeto representado y los modos de producción del mismo. Muchos investigadores se cuestionan hoy cómo podemos encarar el fenómeno que significa el lenguaje de estas nuevas iconografías derivadas del empleo de la informática en los ámbitos del arte, la industria y el audiovisual actual.

Las funciones de la educación para con la imagen, más allá de propiciar una nueva orientación, plantean una nueva perspectiva en el pensamiento al proponer recorridos que activan todo tipo de relaciones interdisciplinarias. La cultura visual dialoga con las diferentes disciplinas borrando la idea de un discurso único donde la simultaneidad, fragmentación y velocidad caracterizan las nuevas formas de narración que dan paso a nuevas identidades que sólo tienen su razón de ser a través de la imagen; una imagen definida en las pantallas y consumada en la interfaz de usuario que nos presenta y nos representa, definiendo un nuevo espacio de comunicación, de conocimiento y de aprendizaje.

¹⁴⁰ El término designa a un «ecosistema cultural formado por los mensajes icónicos audiovisuales que envuelven al ser humano, basado en interacciones dinámicas entre los diferentes medios de comunicación, y entre éstos y sus audiencias» (GUBERN, 1996:183).

Por supuesto, esta nueva consideración icónica del “ser” es una especificación que reúne unas características propias de lo que podríamos denominar como *cultura del vídeo*. De esta manera las vídeo-conferencias, vídeo-citas, etc, cobran un protagonismo en la vida del S. XXI a través de una extensa plataforma medial con soportes específicos como las webcam, los vídeo-teléfonos, las tablet PC, los vídeo-blogs (vlogs), los podcasting de vídeo, etc. Algunos autores como Tom Sherman¹⁴¹ hablan del *vídeo-vernáculo* para definir este nuevo estándar de imagen multimedia asociada a los entornos más cotidianos del nuevo *ser-medial*, influido por las exigencias de una economía de tiempos.

Siguiendo las líneas de este autor describimos las características del lenguaje audiovisual actual:

1. Disminución de la duración de los vídeo-registros ante la tendencia del medio televisivo de comprimir los bloques de contenido audiovisual por las exigencias de una publicidad que requiere de tiempos más breves para llamar la atención de las audiencias.
2. Las creaciones videográficas pertenecientes a la cultura popular toman como referente el formato y estética del videoclip comercial.
3. El collage y el montaje audiovisual se desarrolla también en relación a la exigencia de un uso rápido de sus contenidos.
4. Surgen los *vídeo-diarios* como una nueva forma de *vídeo-periodismo* singular.
5. Se estandariza el uso de interfaces, más dinámicas e interactivas, que hacen uso de un lenguaje visual semánticamente primario, en el que prevalece el sentido de lo concreto y lo universal.
6. Se promueve el uso de la cámara lenta o de la imagen acelerada como estrategia para romper el tiempo real de la imagen registrada.
7. La falta de una alfabetización audiovisual en los distintos sectores sociales favorece la sobre-explotación de los efectos digitales en las construcciones narrativas de los usuarios estándar.
8. Las manifestaciones del subconsciente son objetivadas en lo audiovisual con el uso de efectos cromáticos y distorsiones de la imagen.
9. Se afianza la producción de películas de viajes gracias a la proliferación del nuevo turismo que hace uso del vídeo para registrar las experiencias.
10. También prosperan otro tipo de videografías basadas en los deportes extremos, el sexo, los cambios sociales, etc, que dan paso a nuevas formas y culturas mediáticas como: la vídeo-cultura de los desastres, los ataques terroristas, los accidentes aéreos, las catástrofes atmosféricas, etc, promovida igualmente por un tipo de formato televisivo que exhibe esta sobredosis videográfica del vídeo-casero¹⁴².

¹⁴¹ En VVAA. *Video Vortex Reader* (2008: 161)

¹⁴² En la actualidad podemos también encontrar en internet canales de video dedicados a este tipo de videografías amateur.

Julio Cesar Goyes adelanta que ante este impacto icónico y vídeo-esférico la educación debe de asumir un papel activo convirtiéndose en una verdadera productora audiovisual, aunque para ello deberá de dejar su conservadora posición y descubrir en los lenguajes de la imagen una pedagogía recursiva, imaginativa y creativa que sea capaz de proponer una aventura icónica para desvelar las estructuras significativas del aprendizaje, ayudando a comprender como hablan las imágenes en un sistema en el que cabe más de una interpretación. (GOYES, 2002)

Como investigadores y profesionales de la educación debemos reconocer que las diversas teorías sobre la imagen no sólo encaran la reflexión o el debate en torno a su semántica, además, son un cuerpo teórico en busca de las competencias operativas para su lectura. Entender cómo “hablan” las imágenes implica fabricar artefactos que sirvan para poner en juego su poder comunicativo, mostrando las dinámicas de su funcionamiento. Por eso, la producción de imágenes ha de conducirnos a un replanteamiento receptivo-recreativo de sus funciones y de como estas se generan.

Hace tiempo que quedaron superadas las ideas expuestas por Alexander Astruc sobre la *Caméra Stylo* en la que profetizaba un cambio de perspectiva en la manera de hacer y entender el cine, otorgando a sus creadores la posibilidad de contar su pensamiento más allá de las imposiciones de la industria cultural. Es un hecho que hoy el vídeo es tan común como un lápiz o una estilográfica y millones de personas que no se sienten ni interesadas por el arte en general ni se reconocen con aptitudes artística posean cámaras de vídeo –o cualquier otra tecnología que lo permita– con la posibilidad de publicar online sus registros.

La utopía de una televisión “libre” es ya un hecho y millones de usuarios, desconocedores de los movimientos que dieron origen a la *televisión alternativa* o al *vídeo-activismo*, crean hoy sus propios canales televisivos gracias a la transmisión de *video-streaming* a través de la web –sin demasiados problemas y además con un coste “0”–. La revolución de las tecnologías del vídeo ha generado una variedad de terminales, en continuo desarrollo, que marcan la nueva década de innovadores videoteléfonos y revolucionarias Tablet de pantalla táctil –como el *ipad*–, convirtiéndose en auténticas ventanas que hacen posible la ubicuidad del vídeo, convirtiéndolo definitivamente en el medio de comunicación por excelencia del siglo XXI.

Lo que hace unas décadas era ciencia ficción, es hoy una realidad, cuya evolución y proyección está aun lejos de su cenit. Por eso necesario considerar estos nuevos escenarios en lo escolar, reconociendo primeramente que los estudiantes ya se comunican audiovisualmente y sacar partido de todo ello. No hay duda de que necesitamos más medios para acercar estas formas audiovisuales a los contextos educativos, pero sobretodo necesitamos, con urgencia, nuevas estrategias que hagan posible su tratamiento y conocimiento en el aula. Es imprescindible, en el tratamiento de la alfabetización audiovisual, tener claro qué es lo vemos, cómo y porqué accedemos a verlo, y por último, qué implicaciones pueden tener estas imágenes en la vida cotidiana.

En las siguientes páginas describiremos varios proyectos educativos que son una referencia importante para esta investigación, sobretodo en el establecimiento de nuevas metodologías e instrumentos de enseñanza orientados a desarrollar la alfabetización audiovisual. Estas

investigaciones, que hacen uso de internet como espacio para el desarrollo de una metodología basada en el aprendizaje colectivo, nos hacen plantarnos la necesidad de disponer de espacios adaptados y mejores equipos en su enseñanza dentro de los ámbitos de la formación inicial del profesorado. Hablamos de un contexto académico que garantice tres cuestiones fundamentales relacionadas con la alfabetización visual y audiovisual no superadas por el momento:

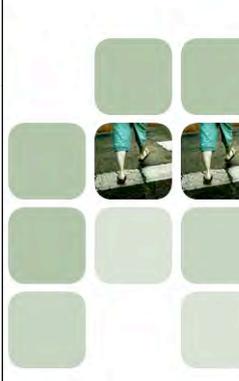
1. La inclusión del tratamiento digital de las imágenes en los planes curriculares de la formación inicial del profesorado.
2. La creación de laboratorios para su tratamiento específico en las áreas dedicadas a su Didáctica.
3. La necesidad de conectar los ámbitos académicos de la educación y la comunicación audiovisual favoreciendo su flujo colaborativo e intercambio permanente para favorecer el desarrollo de proyectos en común que tengan como objetivo principal la consolidación de programas de alfabetización audiovisual que garantice avances y logros en los ámbitos de la educación, el arte y la comunicación.

En este sentido el arte, como el resto de acciones humanas, rápidamente absorbe los nuevos compromisos estéticos y las innovaciones tecnológicas de la historia. Esta evolución basada en la asimilación, también plantea un aprendizaje basado en la inquietud de las nuevas formas de representación y de los nuevos materiales dispuestos en el contexto actual. Sí el arte en vídeo se originó fruto una natural curiosidad por el medio audiovisual y de una crítica contundente hacia sus mecanismos de control, ahora éste puede favorecer la inclusión de nuevas prácticas en la escuela, que vive momentos de cambio a través de la inclusión tecnológica, la readaptación de los mercados y el planteamiento de nuevas formas de educar y aprender.

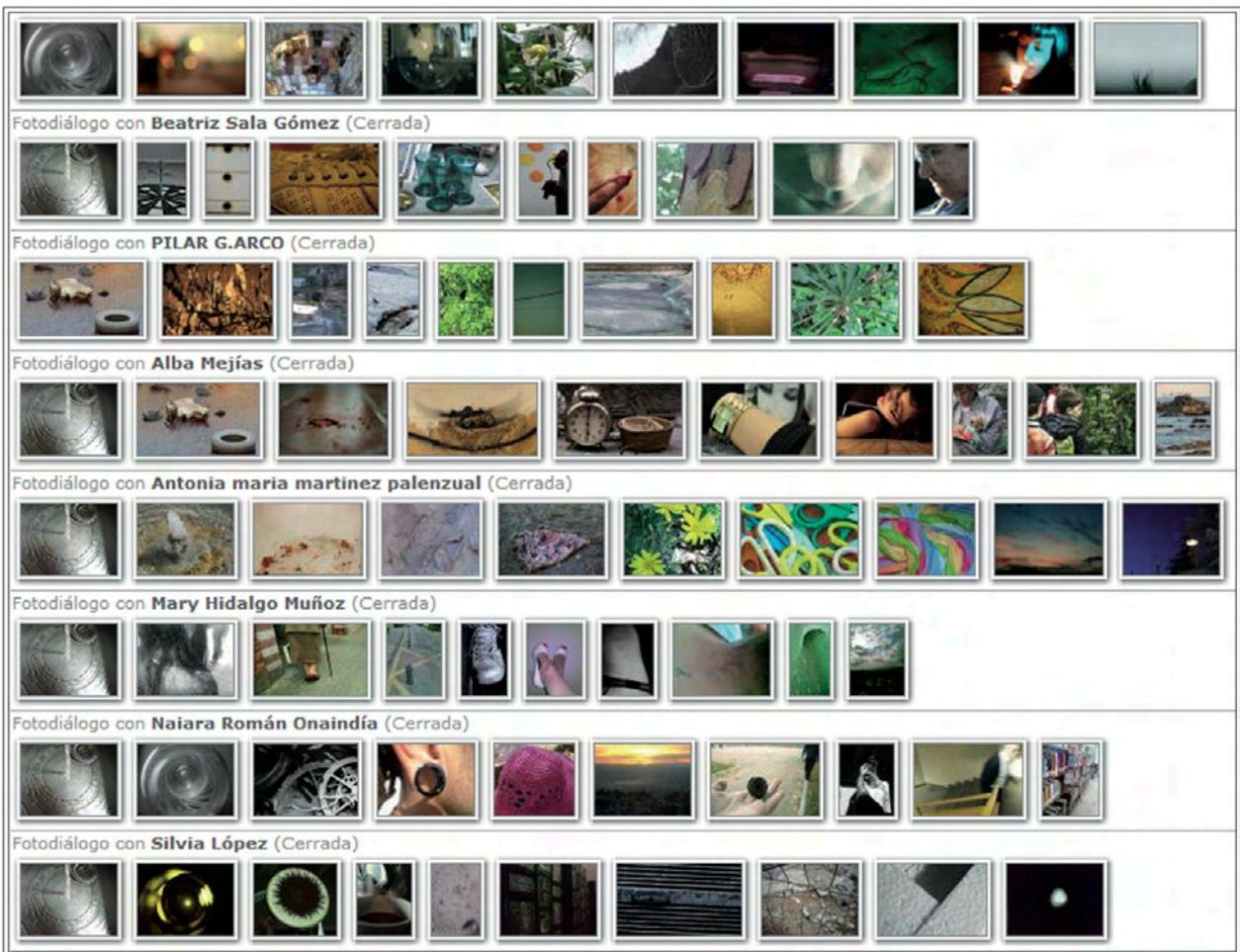
3.3.1. Referentes.

Los referentes de esta estructura dedicada al vídeo-diálogo son el proyecto de Innovación Docente “Diálogo de imágenes” de la Universidad de Granada dirigido por el Profesor Dr. D. Joaquín Roldán –codirector de esta Tesis–, el proyecto de investigación académica sobre Vlog “ClassWorks-Vogmae” desarrollado por el Profesor Dr. D. Adrian Miles –director del programa LABSOME¹⁴³ en la RMIT university, Melbourne, Australia–.

En el siguiente cuadro describimos brevemente cada uno de estos proyectos antes de realizar su descripción detallada.

 <p>FOTODIALOGOS</p>	<p>DIÁLOGO DE IMAGENES. Joaquín ROLDÁN RAMÍREZ.</p>	<p>www.dialogodeimagenes.org [Consultado 27 de Octubre de 2011]</p>
  <p>KORSAKOW Home of the SNU</p>	<p>CLASWORKS-Vogmae.net/ Korsakow Sitems Andrian MILES</p>	<p>http://vogmae.net.au/vlog/ [Consultado 27 de Octubre de 2011]</p>
<p>Este espacio web se crea en 2005 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, como parte de un proyecto de innovación docente. Su diseño propicia la creación de FotoDiálogos entre el alumnado y el profesorado de Educación Artística, con la idea de albergar año tras año el proceso y los resultados de la experiencia. La utilización de esta herramienta-web para desarrollar FotoDiálogos sigue en funcionamiento como una de las actividades en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, con la posibilidad de poder ser utilizado por cualquier visitante que desee aprender o enseñar fotografía. La web <i>Diálogo de Imágenes</i> cuenta con un banco aproximado de setecientos FotoDiálogos que reúne más de cinco mil quinientas fotografías originales.</p>		
<p>Desde 2006 a 2009 Adrian Miles centró su investigación en el eZedia QTI, una sencilla y económica aplicación de edición de vídeo basado en QuickTime que le permitió generar una serie de propuestas en torno al montaje multilineal. A partir de 2010 Miles utilizará el sistema Korsakow ideado por el investigador y artista Florian Thalhoffer creado inicialmente para desarrollar su obra documental <i>Sindrome Korsakov</i> (2000).</p> <p>La creación de tecnologías sencillas que usan el tiempo multilineal para la elaboración narrativas audiovisuales permite a los estudiantes adquirir una serie de competencias relacionadas con la alfabetización audiovisual en torno a una construcción narrativa alternativa que proyecta formas de ficción y no ficción basadas en el vídeo. En su investigaciones anima a su alumnado de la licenciatura de Medios de Comunicación a experimentar estas tecnologías disponibles para estudiar los problemas que conlleva la multilinealidad narrativa y la toma ubicua de decisiones en el montaje de vídeo. Todas estas prácticas forman parte de un legado fílmico y narrativo reunidos bajo el título <i>Classworks</i>.</p>		

¹⁴³ Licenciado en Comunicación de la Universidad RMIT especializada en tecnología y diseño. Web en: <http://www.rmit.edu.au/> [Consultado 27 de Octubre de 2011]



Captura de pantalla de la web *Diálogo de Imágenes*. 2010. Cortesía de Joaquín Roldán Ramírez.

DIÁLOGO DE IMÁGENES.

Diálogos visuales basados en fotografías.

«Un FotoDiálogo es un diálogo que se produce a través de fotografías (...) En un FotoDiálogo cada fotografía es una pregunta o una respuesta, una afirmación o una negación, una sugerencia o un comentario. Las sucesivas fotografías que componen un FotoDiálogo proporcionan informaciones concretas sobre el sentido de la conversación, son formas visuales a las que hay que atender y que hay que comprender, y de las que se puede aprender».

(ROLDÁN, 2012: 164).

Para Joaquín Roldán, los FotoDiálogos suponen un instrumento didáctico para el aprendizaje de los conceptos fotográficos a través del formato web y cumplen diez objetivos que detallamos a continuación:

1. Desarrollar un instrumento de enseñanza basado fundamentalmente en imágenes visuales.
2. Propiciar un sistema de enseñanza y aprendizaje que sea altamente personalizado y participativo.
3. Ser útil tanto a nivel individual como grupal.
4. Facilitar el trabajo tanto dentro como fuera del ámbito del aula.
5. Propiciar la comunicación horizontal entre el alumnado ya que los FotoDiálogos no tienen por qué producirse necesariamente con el profesorado, sino que también es posible que se produzcan entre los diferentes miembros del grupo.
6. Facilitar el seguimiento minucioso durante todo el proceso de aprendizaje para que todas las personas del grupo tengan la posibilidad de observar en tiempo real tanto los propios progresos como los del conjunto del grupo.
7. Provocar tanto la creación como el análisis e interpretación de imágenes visuales en el mismo ejercicio.
8. Admitir comentarios escritos junto a las imágenes, en el caso de que se considere conveniente.
9. Desarrollar un sistema que pueda soportar una gran cantidad de fotografías digitales y permanecer durante años sucesivos como referencia tanto para el profesorado como para el alumnado.
10. Facilitar posteriores revisiones de los procesos y de los resultados con vistas a la mejora de su eficacia para el aprendizaje, así como para facilitar la investigación educativa sobre el tema.

El proceso para la creación de un FotoDiálogo se desarrolla a través de una web creada específicamente para este fin en la que el participante queda registrado. Una vez realizado este protocolo de suscripción el usuario está preparado para comenzar a interactuar con otros usuarios y con el sistema.

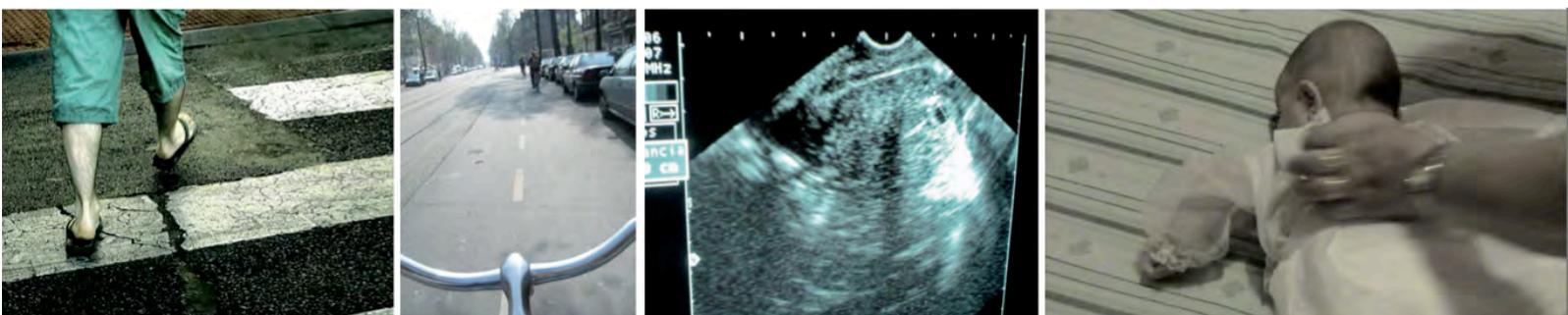
Inicialmente se propone una fotografía que será el principio de la conversación y que es la misma para todos los participantes –esta imagen irá variando en cada curso escolar–, iniciándose una línea de diálogo en las que unas imágenes son contestaciones de otras sucesivamente. Una de las premisas del trabajo es que los usuarios sean los autores de las fotografías aportadas en el FotoDiálogo. A cada respuesta le corresponde otra imagen generada por el equipo docente, formado por profesores y profesionales de la fotografía¹⁴⁴. Este proceso se repetirá alternativamente hasta un máximo de diez fotografías en cada diálogo –cinco por cada uno de los miembros de la conversación–.

Un aspecto destacado es que las imágenes no se envían de forma aislada sino que son asociadas a varios términos o identificadores clave que permiten un breve comentario de texto de dominio público. Joaquín Roldán, justifica esta inclusión del texto en la imagen con la intención de que puedan ser usadas para decir lo que no puede ser visto en las imágenes, o para que complementen lo que puede ser comprendido a través del pensamiento visual, de esta manera el concepto del diálogo con imágenes supera la esclavitud tradicional del texto a la imagen en el medio educativo, especialmente en los materiales didácticos, donde el dominio del lenguaje verbal o escrito que define a la imagen es abrumador: «Desde nuestra perspectiva, el uso de la palabra no es imprescindible para la comprensión de las imágenes y mucho menos, consideramos que sean imprescindibles para establecer un diálogo didáctico» (ROLDÁN, 2012: 167).

Roldán afirma que: «Un diálogo, cuando transcurre entre fotografías, tiene ciertas peculiaridades, porque la gran mayoría de las imágenes manifiestan que su campo semántico es extenso, fluido, versátil y maleable. Pero el proceso de diálogo exige una progresiva depuración y selección del sentido, que modera la característica flexibilidad semántica de las imágenes visuales. El propósito o significado no es único, ni tampoco fijo en un Diálogo Visual, pero la conversación obliga a que se respete un grado mínimo de conexión entre las sucesivas imágenes» (ROLDÁN, 2007 y 2008).

El Diálogo Visual implica que no puede plantearse desde el inicio una intención argumental o una propuesta narrativa predefinida. En todo caso, ambas cosas se desencadenan en el proceso y hasta la última inclusión fotográfica no podremos establecer este tipo de conclusiones. Cada FotoDiálogo tiene su propia dinámica, donde lo único que la une con los demás es el inicio común de todas las conversaciones. En este proceso hermenéutico se deberán «...poner en juego la capacidad de adaptación de cada participante para lograr llegar a un acuerdo sobre las reglas y los límites visuales entre los que se producirá la conversación. El reto es responder a una fotografía de forma coherente con el sentido que se ha ido construyendo hasta ese momento, para que no se produzca una ruptura o disonancia en el conjunto». (ROLDÁN, 2012: 167).

¹⁴⁴ También se plantea entre los diferentes miembros del grupo.



Fragmento de FotoDiálogo entre Joaquín Roldán y Aurora Fernández. 2009. Cortesía de Joaquín Roldán Ramírez.

El código compartido no puede quedar reducido al conocimiento de ambos participantes, además tiene que ser comprendido por el visitante –espectador externo–, para que la conversación alcance los niveles de comprensión universal deseables en todo acto comunicativo. Según Roldán la construcción de dicho código es única premisa en cada diálogo visual, de manera semejante a lo que sucede en un diálogo hablado, respondiendo a ciertas pautas y criterios que configuran cada lógica visual.

Al igual que en una conversación, hablada o escrita, los códigos de significación visual se desarrollan a partir de la semántica y la gramática de las imágenes –que son estructuras de significado independientes convertidas en formas de pensamiento universal–, de la misma forma podemos entender que cualquier observador que inicie la lectura visual de un FotoDiálogo pueda establecer determinadas conclusiones en relación a lo narrado sin haber participado directamente en la relación comunicativa.

La relación iconográfica –con imágenes fijas o en movimiento– establecen determinadas relaciones para dar paso a significados comunes entre distintos observadores. La imagen nos permite ofrecer diferentes puntos de vista y al mismo tiempo generar una narratividad expresa en su relación que además conduce a que el receptor deduzca un argumento distinto en cada secuenciación. Cuanto más larga sea esta cadena, más preciso será el significado de las imágenes, más allá de lo que representan por si mismas.

Joaquín Roldán considera que «si en una imagen se comprende su relación con la anterior, esto quiere decir que los participantes comparten significados, modos de representación, cualidades formales, rasgos estilísticos, símbolos, interpretaciones y conceptos estéticos. De algún modo, las diferentes formas de continuidad entre imágenes evidencian que las fotografías permiten relaciones en múltiples niveles y que las imágenes son informativas de muy diferentes formas. Al mismo tiempo, cuando dos personas reconocen y comparten rasgos comunes en dos imágenes distintas, implícitamente, están aceptando la capacidad de las imágenes no sólo para reproducir fielmente la realidad visible, sino también para enunciar a través de proposiciones visuales, una muy amplia pluralidad de ideas y cualidades estéticas, y por consiguiente su solvencia para propiciar aprendizajes complejos y significativos» (ROLDÁN, en prensa).

Es lógico que no se haya posibilitado en estos diálogos la inclusión de títulos ya que éstos podrían influir decisivamente en la categorización verbal de los contenidos y los diversos significados de la imagen. Se evita así que la información visual pueda ser enmascarada por el texto.

Otra característica importante a tener en cuenta es que las estrategias utilizadas para organizar el sentido de las conversaciones se conforma por analogías y comparaciones visuales que pudrían derivar en monólogos incoherentes si los interlocutores no consensuan durante el proceso una zona de entendimiento mutuo. Una de las posibilidades que se plantean a través de la web de Diálogo de Imágenes es precisamente abordar cuales son las diversas estrategias de interconexión utilizadas por el alumnado participante en la construcción de una narrativa visual. La contestación a la misma fotografía con la se inician cada fotodiálogo hace posible que se puedan observar diferentes patrones de conexión entre las imágenes, ofreciendo datos importantes que nos ayuda a entender cómo los estudiantes conciben las sucesivas conexiones visuales.

Para Whiting los factores que controlan la continuidad en cualquier tipo de FotoEnsayo son tres:

- 1º. Mantener un tema identificable, ya sea una persona u objeto.
- 2º. Hacer progresar una historia a lo largo del tiempo o del espacio, apoyando en ellos la narración.
- 3º. La lógica del planteamiento narrativo, ya sea la del contraste o la de la analogía.

La forma de dirigir la atención del espectador en una serie de fotos radica principalmente en su orden y colocación. De esta manera Whiting identifica siete formas de enfatizar un elemento en una imagen fotográfica (WHITING 1979. Ob. Cit. ROLDÁN, en prensa):

1. La posición.
2. La forma.
3. El brillo.
4. El tamaño.
5. La repetición.
6. La forma de exhibición.
7. La introducción de textos escritos.

Siguiendo esta línea Joaquín Roldán (2008) identifica doce modos diferentes de respuesta visual a una fotografía que pueden organizarse, además, en tres grandes grupos que vamos a describir brevemente en los siguientes esquemas de contenido:

La continuidad basada en informaciones no visuales.	
La peculiaridad fundamental de estas formas de continuidad es que las cualidades o valores por las que se conecta o responde a la imagen-pregunta no pertenecen propiamente a la imagen, sino a los objetos representados en ella. El alumnado tiende a actuar como si trabajase con los objetos que aparecen retratados en la fotografía y no con las cualidades de esa imagen fotográfica. Siempre que el mismo objeto o motivo sea reconocible en ambas imágenes la respuesta se considera suficiente porque una imagen equivale al objeto representado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La 'identificación temática literal'. 2. La 'continuidad de acción, utilidad o función'. 3. La 'asociación temática contextual'. 4. La 'asociación simbólica'.
La continuidad basada en informaciones visuales.	
La continuidad visual aparece cuando el participante utiliza las imágenes como objetos contruidos con propósitos visuales. Cuando el participante comprende que casi cualquier objeto o escena le podría ser útil para elaborar la imagen que necesita o que desea, se produce un salto conceptual decisivo. Este cambio puede suceder sin necesidad de explicación verbal alguna, simplemente empujado por una necesidad visual concreta a la que le induce la imagen-pregunta porque se trabaja en el plano de lo visual y no únicamente sobre lo verbalizable.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La 'analogía formal simple'. 2. La 'analogía formal compuesta'. 3. El 'estilo'. 4. El 'relato'. 5. La 'equivalencia poética'.
El diálogo fallido.	
En los FotoDiálogos hay respuestas que en lugar de ser capaces de mantener un Diálogo Visual, lo que hacen es eludir el problema de pensar y comunicarse visualmente buscando atajos convencionales.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plagios. 2. Redundancias. 3. Sucédáneos.

Algunas de las conclusiones de este estudio son según su autor:

1. Las imágenes no responden a un único modo de continuidad porque simultáneamente pueden aparecer varios entrecruzados, aunque siempre existirá uno más relevante que otro.
2. La mayor parte de los participantes muestran una inclinación inicial hacia los modelos no visuales implícitos en las imágenes, prefiriendo responder a lo que se está representado en las fotografías para construir sus propias respuestas.
3. A medida que los FotoDiálogos avanzan la proporción entre las respuestas que reparan en lo representado y las que reparan en alguna cualidad fotográfica cambia sustancialmente, por lo que debemos de considerar que estas modificaciones de la norma inicial son una evidencia de la efectividad del proceso generada a través del propio FotoDiálogo.

Con respecto a las formas no visuales de continuidad.

4. En la utilización de formas no visuales de continuidad no hay evidencias de un trabajo conceptual sobre las cualidades de la imagen, ni sobre el medio fotográfico. La imagen es inexistente como construcción simbólica y su significado se ciñe estrictamente a lo literalmente representado.
5. Los modos no visuales de continuidad plantean su éxito en la fotografía del objeto en la que frecuente se descuidan elementos indeseables que entorpecen su sentido demostrando que los elementos que no constituyen el tema central de representación son irrelevantes o simplemente se consideran inexistentes.
6. El uso de estos modos no visuales desencadena la necesidad de realizar comentarios verbales junto a las imágenes tratando de explicar su contenido. Sin estas palabras a menudo la relación entre ambas imágenes es imposible de desentrañar para un espectador externo.

Con respecto a las formas visuales de continuidad.

7. Las formas de continuidad visual, incluso las más simples, usan conceptos formales y cualidades estéticas diversas de distinta complejidad logrando que los objetos con los que nos encontramos se adapten a la configuración visual requerida.
8. En las formas de continuidad visual más complejas se cuida la coherencia general de la imagen cuando se piensa que de su solidez depende su capacidad de evidenciar y enfatizar unos elementos sobre otros. La fotografía, desde esta perspectiva es ante todo un lenguaje que permite manipular la realidad para comunicar ideas diferentes.
9. Con las formas de continuidad visual aparecen fácilmente la connotación y la apertura metafórica, provocada por la propia coherencia de la imagen que se impone a la autoridad simplista del objeto. En parte porque al liberarse del motivo puede cambiar de tema fotográfico y los participantes encuentran vínculos que parecían ocultos para realizar nuevas e inesperadas conexiones.

CLASSWORKS. Vogmae. net.

Nuevas narrativas desarrolladas sobre sistemas no lineales de edición.

Adrian Miles es en la actualidad uno de los principales investigadores que trabajan sobre la comunicación audiovisual intermedial. Conocido por ser uno de los primeros en hablar de vlog¹⁴⁵ y atender a la relación entre el hipertexto y vídeo interactivo en internet.

Miles centra su investigación en la creación y desarrollo de metodologías interactivas dentro de lo que se ha venido a denominar *Softvideography* y que puede ser utilizada en la enseñanza de los medios de comunicación y en todos aquellos ámbitos relacionados con la interactividad audiovisual y la poética digital. la mayor parte de su metodología de trabajo actual gira en torno al sistema Korsakov¹⁴⁶ –software de código abierto basado en edición de vídeo no lineal, que permite a sus usuarios realizar unas obras videográficas interactivas denominadas K-Film–.

Antes de avanzar, es necesario describir brevemente las distintas formas de edición con objeto de comprender el significado y la proyección de este nuevo sistema de montaje de las K-Film. Existen dos procedimientos de montaje ampliamente utilizados tanto en el trabajo filmográfico como videográfico, por un lado la *edición lineal* y por otro la *no lineal*. La *edición lineal* es la forma tradicional utilizada en el cine y en el vídeo analógico y sólo permite cortar un fotograma de forma libre dentro de orden aparente en el que los cortes se realizan de forma secuencial en la edición¹⁴⁷. Mientras que la *edición no lineal*, gracias al soporte digital, permite ordenar los frames en el orden que deseemos. Podemos tratar cualquier fotograma o cuadro de imagen de forma directa sin necesidad de seguir toda la secuencia, sin tener en cuenta el orden en el que se haya grabado el vídeo porque la captura del material se desarrolla en clip independientes cuya vinculación temporal queda descrita en el *racord* de grabación¹⁴⁸.

Con el surgimiento de la nueva arquitectura web 2.0, damos paso a nuevos conceptos como interactividad y la red social, que generan el escenario ideal para la integración del vídeo en el espacio web. Da comienzo una nueva forma de comunicación, primero con los blogs y poco después con los videoblogs, vlog o vog. En este contexto Adrian Miles desarrolla un decálogo de principios titulado Manifiesto Vogma¹⁴⁹ que adelanta el futuro de estos últimos.

¹⁴⁵ Ver el videoblog VOG 2.0 en: <http://hypertext.rmit.edu.au/vog/> [Consultado el 27 de Octubre de 2011]

¹⁴⁶ Web de sistema en: <http://korsakow.org/> [Consultado el 27 de Octubre de 2011]

¹⁴⁷ Por ejemplo, si deseamos retocar o eliminar un fotograma que se encuentra en el frame 200, debemos pasar del 1 al 199 para cortarlo y luego volver a juntar los dos extremos, lo que conlleva un tiempo considerable de edición.

¹⁴⁸ Si deseamos eliminar el fotograma 200 no precisamos pasar antes del 1 al 199, sino que directamente accedemos al 200 para cortarlo o eliminarlo y siempre podemos dar marcha atrás al proceso realizado porque el *master* permanece inalterado.

¹⁴⁹ Manifiesto Dogma: 1. Un vog respeta el ancho de banda. 2. Un vog no es la transmisión de vídeo (no es la reinención de la televisión). 3. Un vog usa el vídeo performativo y/o audio. 4. Un vog es personal. 5. Un vog utiliza la tecnología disponible. 6. un vog experimentos con el vídeo y el audio de escritor. 7. Un vog se encuentra entre la escritura y la televisiva. 8. Un vog explora la distancia aproximada de las palabras y los medios de comunicación en movimiento. 9. Un vog es Dziga Vertov con un mac y un módem. 10. Un vog es un blog de vídeo que el vídeo en un blog debe ser más que el vídeo en un blog. En: <http://hypertext.rmit.edu.au/vog/manifiesto/> [Consultado el 27 de Octubre de 2011]



Detalle de la K-Flim. Proyecto Classwork. *When Asian Meets Melbourne*. 2010
Autores: Yi-Chieh Tien, Ao Xu y Ee Ling Liew.

uni students' life



Sometimes shopping is a enjoyable thing for us.



Las K-Film, no son más que una de las consecuencias de la investigación audiovisual con implicaciones importantes en los ámbitos artístico, educativo y de la comunicación audiovisual. Permite trabajar con “referencias cruzadas” dentro de las secuencias de vídeo grabadas y alojadas en un servidor, a través de etiquetas o descriptores [tag], que conceden una funcionalidad similar a la del hipertexto en los documentos de texto electrónico. Esta estructura de hipertexto a través de hipervínculos es trasladada a los ámbitos del vídeo en línea dando lugar a una forma de «nodo audiovisual» denominado *hipervideo*¹⁵⁰.

El hipervideo puede definirse como un contenido audiovisual cuyo sentido narrativo se ve alterado por la interacción del espectador con la obra. El hipervideo permite a los usuarios hacer clic directamente sobre las imágenes de una película para activar determinados segmentos de información que amplían o enriquecen la historia que estamos viendo. Esta nueva forma de generar una historia audiovisual, implica también una nueva forma de construir su narración y, del mismo modo, ofrece al espectador una nueva forma de leerla activamente a través de la interactividad.

La forma de narrar es un aspecto que determina el estilo del montaje, aunque el tipo o preferencia de montaje puede también definir una forma de narración. Una misma historia puede ser narrada de formas distintas y cada una de ellas puede responder adecuadamente a las premisas iniciales de la narración. En este sentido la forma de narrar puede inferir enfoques distintos de una misma historia –dejando claro que cada uno de estos estilos es una narración concreta–. Cada autor, por tanto, desarrollará fórmulas de edición distintas que adaptará en función de los contenidos audiovisuales de la historia, pudiendo ocurrir que el autor desconozca el significado último del montaje y pretenda concretarlo a través de la adopción de una forma específica de montar, sobretudo en aquellas videocreaciones basadas en dinámicas de vídeo-ensayo.

En cuanto al sentido último de lo narrado pueden observarse varias posibilidades:

1. Que exista una idea concretada y/o consensuada para llevar a término, habitualmente reflejada en un guión o escaleta de montaje que sirve además como orientador del proceso.
2. Que la idea quede abierta al inicio para ser concretada en el proceso considerando la idea de un guión permeable y abierto a otras posibilidades no descritas son antelación.
3. Por último, que se disponga de una cantidad de material filmado o grabado sin precisar como va a ser ensamblado, permitiendo una línea de tiempo flexible, abierta a cambios y reestructuraciones, en las que cada decisión influye en las diversas capas de significado.

Una de las cuestiones, no siempre elaboradas desde la teoría cinematográfica, es precisamente esta idea de dotar de nuevos significados a la narración audiovisual. Esta claro que sobre la idea del montaje tradicional se ha teorizado mucho a la par que se han desarrollado un buen número de técnicas, tecnologías y lo más importante; una filosofía de trabajo para desarrollar este tipo de narratividades horizontales. Pero, con la inclusión de nuevos sistemas interesados por dotar de más

¹⁵⁰ Una evolución natural del hipertexto, es el hipervideo.

interactividad al espectador en el discurso audiovisual y el interés reflejado por algunas empresas comerciales y agencias de publicidad en las formas de hipervideo desarrolladas hasta la fecha¹⁵¹ nos lleva a considerar tratamientos de la imagen ligados a nuevos conceptos en la forma de la narrar basados en una visualidad múltiple.

Si hace unas décadas parecía imposible concebir una enciclopedia de contenido libre como wikipedia, capaz de crecer por si misma gracias a la colaboración de millones de internautas, hoy es un hecho que las maneras de consumir y producir imágenes han desencadenado otras maneras de acceder al conocimiento, de expresar nuestras ideas, de relacionarnos con nuestro entorno y de elaborar formas artísticas basadas en la hipernarración, la interactividad y la aportación colectiva.

En esta dirección el sistema Korsakow desarrollado por Florian Thalsofer¹⁵², y sobre el que Adrian Miles experimenta en el campo de la enseñanza específica en Medios de Comunicación, es un sistema de procesamiento de la información visual que permite una forma de narrar basada en la multinarratividad a través de etiquetas –o “facetas” de entrada y salida en los clips de vídeo– haciendo posible el enlace en tiempo real de toda la documentación audiovisual y la posibilidad de realizar distintos recorridos en la película.

Este sistema nos permiten revisar y reconsiderar el papel de la edición tradicional pudiendo hacer que cada toma en su conjunto presente múltiples posibilidades de relación con cualquier otra toma, y que estas relaciones puedan además ser determinadas por búsquedas variables en cada segmento del vídeo. Adrian Miles describe estas relaciones como “facetas” o aspectos que determinan las connotaciones de cada toma. (MILES, 2003: 226)

La perspectiva conceptual y filosófica que sustenta esta idea está relacionada con el concepto “de lo virtual y lo real” de Pierre Lévy¹⁵³. En él lo virtual significa el conjunto de posibles futuros de expansión que cada instante tiene ante sí. Estos posibles “futuros” se consideran virtuales porque mantienen abiertas la posibilidades de realizarse aunque no hay duda de que algunos puedan ser más probables que otros. Por lo tanto, en términos virtuales, todos existen porque mantienen abierta su posibilidad de ser.

Por otro lado, lo real, en las K-Film son aquellas trayectorias o acontecimientos que dentro de lo virtual –lo futuro y posible– vienen a consumarse en la realidad, llegando a realizarse. Lévy identifica este hecho

¹⁵¹ Estas formas de hipervideo son nuevas manera de ver, de interesarse por los productos y por tanto de comprar –la idea del catalogo en línea, tal cual lo conocemos hoy, tiene sus días contados si no se incluyen estas formas de narración hipervinculada–

¹⁵² Para más información ver su espacio web: <http://www.thalsofer.com/> [Consultado el 27 de Octubre de 2011]

¹⁵³ El autor plantea los cuatro modos del ser: lo potencial, lo real, lo virtual y lo actual. Levy sitúa a lo potencial y lo virtual en el territorio de “lo latente”, mientras que lo real y lo actual se corresponden al plano de “lo manifiesto”. A su vez lo virtual y lo actual se corresponden en el plano del “acontecimiento” y a sí mismo lo potencial y lo real en el de la “sustancia”. Estas maneras de ser circulan constantemente una dentro de la otra, de ahí la definición de cuatro movimientos o transformaciones principales, que corresponden cada una a formas de causalidad y temporalidad diferentes. Dentro de los procesos, en el orden de la selección hallamos: la realización, entendida como una caída del potencial que encarna una temporalidad lineal, mecánica, determinista. Esta transformación se puede asimilar a la “causalidad material”. En este mismo orden se encuentra la potencialización o “causa formal”, precipitándose de lo real a lo posible. Produce orden e información, reconstituye los recursos y reservas energéticas. Por otro lado, en el orden de la creación se incluye la actualización, que inventa una solución para el problema planteado por lo virtual. Situamos, de este modo, la “causalidad eficiente” del lado de la actualización. (LEVY, 1998: 11-13)

como una mecánica del juego de las consecuencias en cada momento presente que él llama *lo posible* y que plantean un cambio cualitativo dentro del acto creativo. En un primer momento *lo que viene a ser* no implica creación o creatividad porque se refiere a la producción de lo nuevo, aunque sí se plantea como respuesta o solución a un problema planteado si podremos hablar de creación porque supone una *actualización* de esas posibilidades. La *actualización* es, por tanto, la solución a un problema, no como una solución previamente contenida en su formulación, sino como la invención de una forma sobre la base de una configuración dinámica de fuerzas y finalidades. La *actualización* implica algo más que una simple selección entre una gama de posibilidades; implica la producción de nuevas cualidades, una transformación de las ideas y una consideración de lo posible en cada determinación.

La narración audiovisual multilínea incluye estas cualidades de actualización porque en la edición del relato se establecen las posibilidades de relación entre las partes y esta correspondencia no reside implícitamente en las tomas. También podemos describir en general la edición o montaje como la actividad de actualización de lo virtual; en tanto que la vinculación es inexistente: cuando se edita una obra ésta se convierte en la actualización de sus virtualidades y su concreción real no es más que posible.

La arquitectura del software de correlación de vídeo del sistema Korsakow permite mantener disponible todas estas “facetas”, a pesar de que el trabajo ya esté publicado, no ocurre lo mismo cuando hablamos de otros sistemas de edición en el que el resultado final es la única opción, siendo imposible recuperar las posibilidades previas al montaje definitivo. Este es el verdadero logro de los sistemas de edición no lineal como Korsakow o Videofunct: permitir una multiplicidad de actualizaciones entre las tomas y secuencias después de cada publicación. Estos sistemas proporcionan una estructura específica para la producción de las múltiples relaciones entre el contenido y los usuarios, a través de una interfaz específica ideada para esta combinatoria.

Las consecuencias de una obra tan simple en su estructura como *Exquisite Corpse* (MILES Y STEWART, 2002) son espectaculares. La idea de una narración en bucle, a modo de *Cadáver Exquisito*, supone concebir una película en la que la duración no es importante porque carece de fin. Esta idea sugiere una implicación mayor y más radical que la simple colocación del vídeo en un bucle infinito. En realidad, de lo que estamos hablando, es de generar una repetición interactiva en la que las relaciones o combinaciones se establezcan entre cada uno de los tres paneles de vídeo dispuestos en la interfaz gráfica, proyectándose como un todo abierto causante de un collage donde la visión de las tres ventanas es simultánea y el montaje permite cambios consecutivos en las relaciones entre las partes. Por lo tanto, no podemos hablar de un trabajo hermético o cerrado; no sólo el trabajo tiene una duración indeterminada ante a la combinación de los tres ciclos variables, sino que además cada vez que se activa el proceso se realiza una nueva interacción y un singular despliegue de la obra.

Que la práctica de la *Softvideography* plantea importantes y productivas cuestiones en la teoría y la práctica tradicional de cine es obvio; el reconocimiento de que cada pista de vídeo es una entidad independiente dentro de la obra supone un cambio de paradigma en relación a la práctica cinematográfica tradicional. Todo esto, propone un cambio cualitativo en los métodos de producción de vídeo digital, y además ilustra como se desarrolla un sistema análogo a la escritura hipermedia en los ámbitos audiovisuales. (MILES, 2003)

Cada pista de vídeo, puede ser de una duración variable, con una localización, tamaño, y contenido determinado. Pero, la relación que se establece entre cada secuencia y el resto forma parte de una poética digital que plantea nuevos elementos formales y estéticos, distintos a los habituales de una narración y realización tradicional.

En lugar de componer la obra audiovisual primero ante la cámara y después en posproducción, existe ahora la posibilidad de asumir una maleabilidad constante del material desde el instante de la producción de los contenidos. Esta maleabilidad no significa que las imágenes sean interpretadas de forma diferente, sino que la variabilidad interpretativa va a afectar a la propia naturaleza del objeto-icónico. Por lo tanto, en cada obra, determinados aspectos, podrán ser considerados como elementos cualitativamente diferentes en cada presentación. No es que cada imagen produzca diferentes interpretaciones, lo que ocurre es que los usuarios en el acto de lectura, inevitablemente, realizarán conclusiones distintas de la obra en su conjunto y de cada imagen o secuencia de imágenes en particular. El uso de ventanas múltiples complica aún más esta relación, ya que nos convierte toda la pantalla en una especie de “collage” cuyo desarrollo deberá de ser tratado estéticamente y significativamente en todo momento, ante cualquier posible variación que el espectador pueda desarrollar dentro de la estructura de la película. A todo esto, debemos de añadir otra cuestión relacionada con la temporalidad, que sin duda marcan un antes y después en el concepto del cine tradicional en el que noventa minutos de película o vídeo, son y siempre ocuparán noventa minutos de visionado. Estas circunstancias dejan de ser constatables en las obras realizadas a través de la *Softvideography*.

La imagen tiempo en las K-Film

Existe un ejemplo curioso perteneciente al cine de ensayo *La Jetée* (1963), donde el director Chris Marker combina la fotografía, la narración y el cine para transmitir una experiencia verdaderamente cinematográfica¹⁵⁴. En este film se encapsulan las dos fuerzas de lo visual: por un lado la quietud de la fotografía y por otro el movimiento del cine. Somos conscientes de que la esencia del cine es fotográfica pero viendo esta película, nos convertimos en espectadores pensativos porque tenemos el tiempo para contemplar cada imagen fija, con la voz en *off* como conductora de la historia que nos adelanta en el espacio horizontal de tiempo.

En las K-Film la duración no puede determinarse porque la construcción rizomática deriva a una inconcreción de la duración de cada fragmento y su totalidad. Pueden sumarse el tiempo de los mismos y conocer técnicamente la duración total de los archivos de vídeo, pero no de sus combinaciones –atajos, repeticiones, bucles e interferencias–.

¹⁵⁴ El cine de Marker es interesante por muchas razones. En primer lugar, por ser un ejemplo de una fascinante experiencia cinematográfica hecha exclusivamente con imágenes fijas. El efecto conseguido es demostrar que el movimiento no es una característica necesaria de la película, de hecho la impresión de movimiento es creada en el salto generado por los cortes de las imágenes fijas. Por otra parte, *La Jetée*, muestra cómo las fotografías insertadas en una cadena generan una narrativa tan eficientemente como si se tratase de imágenes en movimiento, teniendo en cuenta el peso y la influencia de la banda sonora.



Algunos frames del cortometraje de Chris Marker. *La Jetée*. 1962.

Deleuze en manifestaba que «...la imagen-movimiento suscita ya una imagen “del” tiempo que se distingue de ella por exceso o por defecto, por encima o por debajo del presente como curso empírico: esta vez, el tiempo ya no se mide por el movimiento, sino que el mismo es el número o la medida del movimiento (...) El tiempo como curso emana de la imagen-movimiento, o de los planos sucesivos. Pero el tiempo como unidad o como totalidad depende del montaje, que lo refiere aun al movimiento o a la sucesión de planos. Por eso es por lo que la imagen-movimiento está ligada fundamentalmente a una representación indirecta del tiempo, y no nos da de éste una presentación directa, es decir, no nos da una imagen-tiempo» (DELEUZE, 1986: 360).

Para Orlow, en *La Jetée*: «...el cine deja de ser identificado por el movimiento (y por lo tanto en oposición a la fotografía, tal como se define por la falta de movimiento) y su ilusión de un continuo espacio-tiempo y flujo narrativo se asocia con las convenciones del montaje, el ritmo, ángulos, disparos repetidos desde diferentes puntos de vista (...) Esta noción del cine no se ve amenazada por estáticas imágenes fotográficas, ya que ya no se basa en la supresión o la represión de su propia base fotográfica –la imagen fija–». (ORLOW, 1999: 117)

La idea de una construcción narrativa basada en segmentos audiovisuales que establecen multitud de combinaciones unos con otros superponiéndose e incluso compartiendo la pantalla, nos obliga a pensar en diferentes aplicaciones didácticas para orientar una alfabetización audiovisual en los contextos escolares. La posibilidad de generar relaciones comunicativas entre varios segmentos apoya nuestra idea de generar un vídeo-ensayo que se protege en el tiempo y pueda construir una multinarración a partir de las mencionadas “facetas”.

El concepto de temporalidad extendida es otra de las cuestiones que más suscitan nuestro interés ya que el espectador-interactivo puede restablecer diferentes tiempos en cada interacción con la misma obra. Si en cualquier pieza audiovisual el tiempo es también parte del mensaje –retomamos con ello el inicio de este apartado– ahora el receptor puede variar sustancialmente este elemento y repercutir directamente en los significados.

La imagen por si misma ofrece en todo momento al espectador información –ya sea un plano fijo o en movimiento– que puede hacer variar su necesidad de interacción o mantener la mirada y proseguir su recorrido. No se trata de un juego donde el “clickear” se convierta en una actividad irracional, sino una experiencia en la que se rentabiliza el deseo de descubrir permitiendo otras posibilidades de acción cognitivo-emocional. Lo mismo ocurre con la posibilidades de realización por parte del creador que debe de asumir que el material grabado tiene un intervalo de significabilidad mínimo y máximo, según se trate de un espectador u otro, planteando distintos matices y desarrollos según sus preferencias y motivaciones.

3.3.2. Conceptos básicos.

Alfabetización audiovisual
Videoblogs
Video y bases de datos
Hipervideo
Softvideo
Sistema Korsakow
Videofunct (VD)
Video streaming
Diálogos basados en: Vídeo-diálogos
Algunas consideraciones sobre la imagen-movimiento

Alfabetización audiovisual.

La cultura actual se configura, en buena parte, a través de los medios audiovisuales. La explosión de la información, la saturación de medios, su acceso a los dominios privados de las personas, la publicidad articulando las esferas mediáticas y del consumo, etc, muestra la influencia de los medios en todos los sectores de la población. Estos fenómenos, que algunos autores han denominado “hiperrealidad”, ofrecen una pedagogía cultural más significativa y eficaz que la que se desarrolla en los contextos educativos tradicionales –en la que advertimos un escaso tratamiento de esta problemática–. Aun así somos conscientes de un número importante de aportaciones desde diversos campos como: la lectura de Imágenes, la alfabetización audiovisual, la educación para los medios, la educación para la recepción, la educación en materia de comunicación, etc, en los que destacan estudios y autores como: Orozco (1998); Martín Barbero (1987); Alonso y Matilla (1990); Masterman (1993 y 1996); Tyner (1995); Aparici (1996), Bazalguette (1996); Kaplun,(1998 y 1996); Quin (1997); Luke (1997); Muspratt (1997); Garcia Matilla (1996), McLaren (1995 y 1997); etc. Todos ellos comprometidos con la necesidad de replantear una alfabetización visual y audiovisual crítica en nuestro siglo. (FUEYO, 2004)

En la mayoría de sistemas educativos, la alfabetización visual y audiovisual sólo esta relacionada con los ámbitos artísticos o con los contextos de formación profesional en Medios de Comunicación. Pero en esta “era mediática” recién inaugurada todos estamos influenciados por el mundo de la imagen y requerimos una mejor comprensión de lo visual, especialmente de aquellos aspectos visuales que tienen que ver con el cómo se produce la información mediática y cómo podemos interpretarla siendo consciente de su poder en todos los aspectos de la vida humana.

Hablamos, por tanto, de una alfabetización audiovisual crítica que dote a los ciudadanos de herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia la información y la cultura. Una cultura que a través de los medios excede de los espacios meramente escolares, por lo que

deberemos de abarcar tanto los lenguajes y los medios tradicionales de difusión de la cultura como los nuevos lenguajes y medios tecnológicos que la sustentan.

Históricamente la escuela ha asumido las competencias sobre la alfabetización general haciendo hincapié en las destrezas de la lectura, la escritura y el cálculo para contribuir, de esta manera al acceso de la sociedad a la cultura y la ciencia –a través de documentos escritos–. Pero a la escuela se le demanda la integración de otros lenguajes como el audiovisual que lleva implícito el uso de complejas tecnologías.

La responsabilidad de educar a partir de los discursos de la cultura audiovisual, es un reto que debe proporcionar otras pautas metodológicas e institucionales distintas a las que caracterizaron en su día la alfabetización en la era de la imprenta. El currículum escolar ha dejado de monopolizar la función de transmisor cultural y los saberes socialmente relevantes se adquieren, en la mayoría de las ocasiones fuera del currículum escolar y en clara competencia con él.

Una de las consecuencias naturales de la sociedad de la información es la presencia de un currículum “paralelo” que desarrolla instancias suplementarias, competidoras, suplantadoras y hasta detractoras de las funciones clásicas del currículum escolar. Este currículum se difunde y amplifica gracias a los medios –televisión, cine y sobretodo internet– llegando a transformar las formas de interacción, consumo y entendimiento con la difusión de toda clase de arquetipos frente a la pasividad de las instituciones educativas que han perdido el protagonismo control de la educación –aferrada aun en la transmisión de destrezas sustentadas, casi exclusivamente, en la cultura escrita–.

La alfabetización en el s. XXI debe de entenderse como la adquisición de destrezas y conocimientos para, entre otras cosas, negociar la propia identidad. Esta comprensión crítica de la cultura de los medios requiere que los estudiantes desarrollen su capacidad para interpretar sus distintos productos comprendiendo de qué manera los consumen y cómo son influidos ellos.

Len Masterman propone que para una formación de la autonomía crítica es imprescindible partir del uso de textos procedentes de los medios para realizar un análisis minucioso de forma que se favorezcan las capacidades críticas generales ampliando la comprensión de lo concreto hasta dar sentido a la idea general. Este trabajo sirve para estimular el pensamiento y la autonomía crítica mediante el auto-análisis. En definitiva, el objetivo será proporcionar la preparación y la formación que capacite a los estudiantes a valerse por sí mismos. (MASTERMAN, 1993: 41)

Masterman, insistía en que el poder ideológico de los medios tiene mucho que ver con la naturalidad de sus representaciones y con la tendencia de estos en hacer pasar por reales y verdaderos sus mensajes selectivos cargados de valores universales, en los que quedan inscritos todo tipo de intereses particulares, ideologías y aquellos discursos que exponen sus modos de entendimiento. Los medios se configuran como importantes mediadores y creadores de conocimiento social y la comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y de las ideologías que impregnan sus representaciones, deberían ser una exigencia para todos los ciudadanos de una sociedad democrática (MASTERMAN, 1993: 36).

Con esta idea destaca la importancia de incorporar el estudio de la ideología a la educación audiovisual planteando algunas directrices sobre las acciones a emprender: (MASTERMAN, 1993: 215-217)

1. Fomentar lecturas diferentes y críticas de los “textos” mediáticos, analizando sus representaciones, cuestionando su naturalidad y la neutralidad de las ideas que están detrás de estos documentos. Este tipo de acciones contribuye enormemente a contrarrestar la manipulación de la opinión pública y a impedir que la difusión de las ideologías dominantes se produzca fácilmente.
2. En la enseñanza audiovisual lo ideológico se suele concretar en uno de los niveles de análisis de un documento, pero en todo el proceso de enseñanza conviene no perder de vista que la ideología impregna todos los aspectos de la producción, la distribución, el intercambio y el consumo de los medios.
3. El enfoque más adecuado para que los estudiantes capten el conjunto de creencias que sostienen los documentos de los medios pasa por elaborar con ellos los significados textuales de un documento en los niveles denotativo y connotativo, antes de intentar analizar las estructuras ideológicas de éste. El nivel denotativo no es un nivel de significación “inocente”, porque nos lleva a seleccionar y ordenar los acontecimientos –siendo éstas acciones determinantes para la identificación de los elementos ideológicos–. El análisis ideológico de los medios debe estar presente en ambos niveles y supone la explicación de los principales supuestos y conjuntos de creencias en los que se basa el documento. Implica la recontextualización de esas representaciones a sus momentos históricos y políticos y promueve el establecimiento de visiones y representaciones alternativas por parte de los estudiantes.

Las representaciones audiovisuales mediatizadas a través de los nuevos entornos telemáticos son un punto de inflexión importante en la alfabetización audiovisual. El desarrollo de los procesos de alfabetización debe extenderse más allá de los ámbitos en los que tradicionalmente se ha planteado. Es preciso actualizar en todos los niveles educativos las formas tradicionales de alfabetización, tanto en la formación inicial del profesorado como en la permanente, además de las acciones que se planteen en el aula con los estudiantes que son el centro de la educación. También es crucial el desarrollo de procesos de alfabetización audiovisual en lo social, sobretudo en las familias, los mayores, la infancia y los jóvenes, tanto en contextos extraescolares como en los de ocio, además de aquellos otros relacionados con los movimientos y organizaciones sociales.

Los principios para una educación audiovisual crítica será según Masterman (1993: 40) se resumen en:

1. No degenerar en una inútil y laboriosa acumulación de datos, ideas e informaciones sobre los medios.
2. No reducirse a la realización de ejercicios deshumanizadores o tareas ocupacionales sobre los medios.
3. No implicar la reproducción dócil por los estudiantes de las ideas del profesor.

La gente hace películas en Internet con la intención de plasmar su existencia.

Bloguear es sobretodo una actividad textual, aunque el texto es sólo uno de los aspectos necesarios para comprender y gestionar la comunicación moderna. Las conexiones de banda ancha han hecho posible un rápido crecimiento de los servicios audiovisuales en la web, ampliando las posibilidades comunicativas de los blogs como espacios de acceso público multimedia. Los Videoblogs –derivación natural de los primeros– se convierten en herramientas versátiles que promueven la alfabetización audiovisual y el aprendizaje colaborativo alrededor de los medios de comunicación.

La televisión aun está presente en el futuro de los medios de comunicación, aunque ha debido de ampliar sus funciones con la incorporación de las nuevas tecnologías digitales para hacer posible los nuevos servicios y estimular las nuevas formas de consumo basadas en la interactividad¹⁵⁵.

El futuro que se pronostica en la relación al uso de los medios audiovisuales es cada vez más complejo y esto nos lleva a considerar la necesidad de atender la demanda de una “gramática” de los diferentes medios de comunicación y cómo interactúan.

Un Videoblog, vlog, o vilog es un tipo de blogs audiovisual que han evolucionado a partir de la estructura básica del primero utilizando los mismos sistemas y canales de distribución que los originales. Juan Varela (2008) describe que las formas de interactuar con internet, han llevado a consolidar un protagonismo especial del vídeo en servicios *online* como Youtube que facilitan la tecnología de distribución audiovisual para la mayoría de videoblogs de la red. Un videoblog, vlog o vog es en definitiva una galería de clips de vídeo –ordenada cronológicamente–, publicada por uno o más autores que permiten los comentarios de los visitantes.

La importancia que el vídeo esta teniendo en la web aumenta con el uso de estas herramientas de la “cultura del vídeo”. En la mayoría de vlog se publican videografías cortas que plantean un uso mediático del hipervideo bajo la idea de un medio de comunicación abierto y temporal en el que la producción, presentación y distribución de información se realiza de a través de estructuras colaborativas¹⁵⁶.

Los videoblog manifiestan además la experimentación con el audio y el vídeo y en la exploración de los intersticios entre la palabra y la imagen, distinguiéndose varias posibilidades asociadas a determinadas soluciones técnicas: la primera que emplaza al usuario a la simple carga de

¹⁵⁵ El “consumo” de imágenes en movimiento apenas se ve a modificado pero las formas de producción, distribución y uso de estas imágenes cambiará profundamente (IBM, 2004).

¹⁵⁶ La vinculación entre los blogs de vídeo con otros que que pueden ser considerados vlog genera un tipo de colaboración en la que el individuo-blogguero escribe en el contexto de estos colectivos.

documentos de vídeo sin ninguna edición y la segunda la inclusión de listas de reproducción con secuencias editadas que plantean una interactividad compleja.

La introducción de dispositivos móviles con cámara incorporada y conexión a Internet como smartphones, PDAs, teléfonos móviles cámara, etc, ha desarrollado un tipo de *Blogging*¹⁵⁷: el *moblogging*, que dispone de un protocolo de publicación web de estos contenidos en formas del tipo diario-blog que podemos relacionarlo con el cine etnográfico y documental ya que de lo que se trata de captar momentos de la vida cotidiana y exponerlos con una intención mostrativa. Un pionero dentro de la tradición *moblogging* es Steve Mann, que ha experimentado con cámaras portátiles enviando imágenes a la web desde 1994.

Para Miles un vlog es un blog de vídeo en el que los vídeos deben ser algo más que una mera movie en un blog. Los vlogs son editables y pueden ofrecer una interactividad compleja. Por lo tanto, los que producen vlogs tienen que combinar las habilidades en el uso de software con la capacidad de manipular imágenes en movimiento y añadir interactividad hipertextual. Los moblogs sin embargo son una forma audiovisual de publicación de registros de vídeo que dan paso a una lectura audiovisual básica, realizada exclusivamente con imágenes y sonido que hacen alusión a cuestiones personales relacionadas con lo real. Los vlog precisan de ciertas habilidades, mientras que los moblogs son bastante fáciles de usar y en la mayoría de los casos, es sólo una cuestión de subir básicamente archivos de vídeo a un servidor dedicado.

¹⁵⁷ El blogging es la acción y técnica de crear un blog: es una forma sencilla y gratis de publicar en Internet un diario, bitácora, etc en la que podemos incluir todas las experiencias, comentarios, ideas... y archivos multimedia que se deseen.

A pesar de que la tecnología que permitía emitir vídeo a través de internet era una realidad alrededor de 1997 con plataformas como RealVideo, no fue hasta 2006 que millones de usuarios se familiarizaron con la interface del canal YouTube especializado en la emisión e intercambio de clips de vídeo de corta duración. YouTube, fue fundada a principios de 2005 como una de las muchas Web 2.0 y fue vendida a finales de 2006 a Google; en 2007 era el portal de vídeos más visitados *online*.

En la actualidad existe un nuevo tipo de cultura y consumo mediático denominada por algunos autores como “*Snack*”, basada en los estándares de acceso a bases de datos en línea, cuyos protagonistas principales –en el caso del vídeo– son los nuevos canales de emisión y alojamiento como Youtube, Vimeo, Internet Archive, Blip Tv, entre otros. En la actualidad en lugar de buscar una programación de TV accedemos a una lista de vídeo y después otra cuyas consecuencias, a largo plazo, no deja de ser incierto: «se constituyen como soportes de la memoria, reactivadores de la sensorialidad y amplificadores del conocimiento y la imaginación». (BUXÓ I REY, 1999: 1)

Esta circunstancia es sintomática dentro de la cultura medial en la que nos encontramos; es tan importante observar contenidos audiovisuales como iniciar su búsqueda. YouTube –como paradigma de los servidores de vídeo– está perfectamente insertado en nuestra vida diaria. Que algunas de las cámaras de vídeo o fotografía doméstica incluyan funciones para hacer más simple y cómodo el alojamiento de nuestros registros de vídeo directamente en éste canal, evidencian su importancia e influencia en todos los sectores sociales. Al igual que la tecnología asociada para tener acceso al mismo desde cualquier dispositivo telefónico móvil de última generación que se encuentre en cualquier lugar del mundo.

Este tipo de intermediación videográfica que ha repercutido en la reducción de los tiempos de duración del mensaje videográfico han provocado un descenso del consumo de la gran narrativa. No sólo se leen menos libros, también vemos menos cine por televisión y compramos menos periódicos de papel. Vivimos un momento en el que el ciberespacio dispersa nuestra atención bajo la idea de multitarea, ampliando o disminuyendo nuestra capacidad de atención para atender a distintos contenidos o mantener varias conversaciones a la vez. Definitivamente, nuestro comportamiento hiperactivo está condicionado por el concepto de diversión intermedial, condicionada, en todo caso, por la búsqueda en las bases de datos, principalmente en Google.

Internet se utiliza principalmente como un espejo en un sentido macroeconómico. Millones de películas son visitadas todos los días lo que proporciona a Google –propietaria de YouTube– una información privilegiada de todos sus usuarios: ¿qué canales visita? ¿de qué géneros es más asiduo? ¿qué música prefiere? ¿crea material propio o simplemente se conforma con recomendar los de otros? El registro de nuestras acciones es bidireccional y cada búsqueda o cada enlace que realicemos, deja también el rastro inequívoco de nuestro perfil como usuario que conforma también nuestro “yo-consumidor”.

Esta realidad ha hecho posible que cada situación y cada pensamiento sean dignos de YouTube: el deseo de una generación de convertir la cámara en un “*styro*” superó los pronósticos iniciales; el vídeo es un medio de expresión por medio del cual cualquier individuo puede capturar sus impresiones, expresar sus ideas y difundir sus emociones, del mismo modo en el que lo haría en un diario, o un cuaderno de notas biográficas. Esta traslación identitaria a través del vídeo conduce a transformar lo público en privado y viceversa, trasladando nuestra curiosidad hacia el conocimiento de cuáles son nuestros amigos en el ver y cuáles son sus vídeos favoritos.

Soñamos despiertos mientras vemos películas; realizamos cualquier tarea doméstica mientras el televisor está encendido. No existe una atención total hacia lo mediático porque practicamos una especie de multitarea constante donde el medio es parte del contexto y el mayor interés de éste se centra en atraer nuestra atención. El vídeo en línea también ha incorporado este descubrimiento a su arquitectura. Su interfaz está dirigida a más de lo mismo. Al igual que en otras redes sociales que asumen la necesidad de relación social como reclamo hacia sus intereses –comerciales mayormente–, la web de vídeo refleja esa idea estrechamente relacionada con la idea de pertenencia y la necesidad de aceptación del grupo resumida en la máxima: «quiero ser como tú y quiero ver lo que tú ves».

Una evolución natural del hipertexto es el hipervideo, del mismo modo que el surgimiento de la web transformó el hipertexto, de un concepto limitado a los estudiosos de las ciencias de la computación a una tecnología familiar y cotidiana para las masas.

El hipervideo hace posible que determinadas zonas de una película puedan ser seleccionadas ofreciendo información relativa de esta imagen ampliando y enriqueciendo la narrativa. El hipervideo, también se refiere a estas anclas “clickleables”¹⁵⁸ integradas en los contenidos audiovisuales que funcionan de manera análoga a la del hipertexto permitiendo al usuario hacer click sobre una zona de imagen en determinados momentos de la película para obtener información o proporcionar un salto a otra secuencia dentro del mismo documento audiovisual.

Una diferencia crucial entre el hipervideo y el hipertexto es la circunstancia del tiempo. Los textos, normalmente estáticos, proyectan una idea de temporalidad sólo en su lectura, mientras que el texto como escritura solo es un espacio ocupado; un tamaño. El vídeo, formaliza ambas características – tiempo y espacio– en el mismo documento y no se requiere de su lectura para ofrecer la temporalidad porque esencialmente es tiempo encapsulado. Ahora bien el hipervideo presenta diferencias técnicas y estéticas, con formas retóricas distintas a las de una página de hipertexto. El hipervideo no puede construirse de la misma manera; no es una secuencia de sucesos sino una trama de contenidos dentro de una narrativa esférica. Por ejemplo, el hipervideo hace posible la creación de un vínculo hacia otro objeto dentro de la imagen del vídeo, sólo perceptible durante un tiempo limitado, que hace posible una nueva manera de narrar –una especie de híbrido entre el hipertexto de internet y la televisión–.

Hoy por hoy apenas están desarrolladas todas las posibilidades que concede el hipervideo y aunque podemos ver algunos ejemplos interesantes de esta nueva tecnología en la red¹⁵⁹. No suponen más que una inapreciable documentación del total audiovisual de internet –sin duda, un adelanto de los que en menos de una década será una realidad para todos los usuarios–.

¹⁵⁸ Menús que permiten al usuario la navegación entre el vídeo y otros elementos de hipermedia.

¹⁵⁹ Algunas tecnologías y ejemplos de espacios dedicados al hipervideo son:

NeoBook: <http://www.neosoftware.com>. [Consultado 29 octubre de 2011]
JW, FLV Player <http://www.jeroenwijering.com>. [Consultado 29 octubre de 2011]
PHP Progressive Streaming <http://www.xmoov.com>. [Consultado 29 octubre de 2011]
FLV metadata injector <http://www.buraks.com/flvmdi/>. [Consultado 29 octubre de 2011]
VideoClix: <http://www.videoclix.com>. [Consultado 29 octubre de 2011]
Storyspace: <http://www.eastgate.com/storyspace/index.html>. [Consultado 29 octubre de 2011]
Asterpix: <http://www.asterpix.com>. [Consultado 29 octubre de 2011]

Desde los campos de la educación en medios de comunicación y la experimentación audiovisual en el arte, se están generando avances en las formas de hacer y entender la narración en el vídeo. Son los sistemas de edición no lineal incluidos en los conceptos de *softvidgraphy* o *softvideo*, la simbiosis perfecta entre un software de montaje, una base de datos de documentos en vídeo y una interfaz gráfica adaptable y permeable a la relación entre etiquetas o descriptores que nos permite generar y exponer una multinarratividad audiovisual que se distingue de las películas tradicionales.

En el montaje tradicional de una película hasta la llegada de la moviola, el director tenía que hacer los cortes a ojo, visionándolos uno a uno, sin poder reproducirlos, teniendo que recordar toda la cinta para que luego al pasarla al proyccionista no se cometieran fallos de *racord* o errores en la historia. Con la aparición de ésta primera máquina creada por el holandés Iwan Serrurier, se permitió a los editores visionar cada toma y seleccionar los cortes para que el montaje fuese el adecuado.

Pero la llegada del vídeo, en sus inicios, retrasó los avances conseguidos en el montaje –incluso fue más inflexible que los inicios del cine–, ya que el sistema lineal de la cinta electromagnética convertía en imposible la inserción de secuencias, sin provocar sobregabaciones en el master con la consecuente pérdida o deterioro del material.

Con la aparición de las tecnologías de edición no lineal, se solucionaron considerablemente estas limitaciones, ampliando la variedad de transiciones y efectos, además de la introducción de un nuevo material en cualquier punto en la línea de tiempo. Ahora era completamente viable el cambio de tomas en la edición y la inserción de secuencias sin provocar el deterioro del material existente. El tratamiento digital de la imagen y la transformación de las tecnologías de montaje hicieron el resto.

La variación del software de vídeo hacia aquello que se ha venido a denominar como *Softvideo*, hace que podamos imaginar una arquitectura que retome en cualquier momento las secuencias después de su publicación. La multiplicidad de relaciones posibles entre cada secuencia obliga a conservar el material grabado en la misma arquitectura para ponerlo a disposición del espectador como una propiedad más del documento audiovisual. Aunque existe una estructura narrativa interna el espectador construye diferentes formas de montaje, interactúa con la totalidad de la obra y realiza recorridos “libres” sobre la película, permitiendo una lógica narrativa personal y un tiempo de dedicación distinto en cada caso. Este tipo de obras que podemos identificar como creaciones activas pueden ser desarrolladas a través de estrategias de softvideografía como, por ejemplo: Videofunct o el Sistema Korsakow, entre otros.

Estos sistemas nos permiten revisar y reconsiderar el papel de la edición más allá del instrumento o la técnica para consensuar una historia, concretándola como un medio de expresión que establece múltiples y posibles relaciones significativas entre los elementos compositivos de una narración.

En estos sistemas se despliegan tres niveles de interacción que vamos a describir a continuación:

1. Primer nivel. Determinado por la creación y selección de las imágenes o secuencias de película que van a formar parte de la colección de clip de cada entorno de edición.
2. Segundo nivel o montaje espacial. En el que las relaciones entre las tomas y secuencias ya no son conexiones temporales dentro de una ventana de vídeo, ahora pueden quedar espacialmente distribuidas en la pantalla. En el caso de Videofunct esto se realiza a través de su tríptico de paneles de vídeo, mientras que el sistema Korsakow se consigue con una ventana única de vídeo por debajo de la cual aparecen las miniaturas de los clips relacionados en diferentes grupos¹⁶⁰.
3. Tercer nivel. Toma de las decisiones que condicionan el propio sistema de montaje.

En ambos sistemas, la fijación de las etiquetas o *tags* junto a las combinación de reglas que puedan otorgarse a la arquitectura producirá una complejidad de patrones sobre las relaciones entre las respectivas bibliotecas de clip. El discurso narrativo se plantea como una posibilidad y no como una conclusión determinada o inconclusa.

Adrian Miles (2003) describe estas relaciones como “facetas” o aspectos que determinan el desarrollo de una toma. Podemos hablar de que cada toma es multifacética porque tiene una enorme cantidad de puntos de vista, o de caras, que determinaran las posibilidad de combinación con otras tomas. Estos aspectos no están determinados internamente como una especie de propuesta inmanente que cataloga todas las facetas de una toma, sino que quedan dispuestos por el interés que despierta por su autor.

En la práctica, cualquier operación de edición desarrollar varias facetas al mismo tiempo, multiplicando infinitamente las posibilidades de la narración. No es sólo que cada marco o *frame* pueda ser considerado por su aspecto, sino que las posibilidades de relación pueden determinar la decisión y la acción al editar y por tanto variar la narrativa de la imagen.

Hay que aclarar que en la práctica del *Softvideo* cada una de las tomas constituyen un clip de vídeo independiente. Es decir, que cada pista, segmento o secuencia es concebida de forma análoga a los nodos de una obra de hipertexto, en la que además, cada una de estas tomas despliegan una amplia gama de propiedades controladas a través de comandos que repercuten en su velocidad, visibilidad, volumen, tamaño, color, transparencia, movilidad, e incluso presencia.

Debemos entender el *Softvideo* como una metodología rizomática más que como un estilo o género de trabajo que tiene su sentido en la interfaz interactiva y multidireccional donde el espectador tiene que hacer algo afectando el concepto y discurso de la obra.

¹⁶⁰ Esta opción es modificable en las últimas versiones de la aplicación.

Creado en el año 2000 en Berlín, por el videoartista y cineasta, Florian Thahofer¹⁶¹, el sistema Korsakow permite generar narrativas interactivas basadas en *Softvideo* denominadas K-Film. Este software puede ser utilizado para producir cualquier narrativa dentro de la ficción audiovisual, aunque el hecho de ser una aplicación gratuita lo convierten en un software especialmente indicado para desarrollar proyectos experimentales dentro del ámbito de la enseñanza en Medios de Comunicación y otros ámbitos relacionados con el arte y la alfabetización audiovisual.

La intención del Sistema Korsakow es crear una interfaz que permita interactuar con la narración haciendo uso de las relaciones dinámicas establecidas internamente en la arquitectura audiovisual, en lugar de establecer los tradicionales y limitados recorridos horizontales. Para lograr esto, cada K-Film reúne un número de pequeñas unidades narrativas SNU¹⁶² –*Smallest Narrative Unit*– que conforman las unidades básicas sobre las que se construye la arquitectura de cada k-Film.

Lo que realmente hace el software Korsakow es generar un sistema de interconexiones posibles mediante la disposición de reglas que orientan la relación entre cada micronarrativa. A cada SNU se le asignará una entrada y una salida tipificada por etiquetas o *tags*. Por lo tanto, cada vez que un clip da comienzo, el motor de búsqueda de la base de datos consultará otros SNU cuyas etiquetas de entrada coincidirán con las etiquetas de salida del vídeo actual. Todo el arco de clips seleccionado se mostrará visible como opciones posibles o “facetas” –utilizando el término de Adrian Miles–. Algunas etiquetas pueden ser incluso configuradas para que sólo aparezcan en un momento determinado del SNU.

Como parte de una narrativa no lineal, cada SNU puede ser reutilizado tantas veces como se desee, salvo que se plantee la posibilidad de limitarlo a un número determinado de veces y que deberá ser señalado en el momento de la construcción de la K-film¹⁶³.

¹⁶¹ Web personal del artista y creador del sistema Korsakow: <http://www.thahofer.com/> [Consultado 29 octubre de 2011]

¹⁶² Estas pequeñas clip de vídeo por lo general van desde los 20 segundos a los dos o tres minutos de duración.

¹⁶³ En las K-Film esta decisión no es definitiva y puede ser reversible.

El proyecto Videofunct es un sistema de vídeo en línea en cuyo desarrollo han colaborado Keith Deverell, Keen, Seth y David Wolf, con la *Escuela de Medios de Comunicación y el Instituto de Investigación de Diseño de la RMIT University de Melbourne*.

Videofunct (VD)¹⁶⁴ es un tema personalizado para WordPress¹⁶⁵ que incluye un tipo de función para la reproducción dinámica de vídeo permiten combinar varios clips en diversas y múltiples configuraciones. Esta publicación audiovisual se conforma como una estructura en forma de tríptico donde el usuario interactúa gracias al etiquetado de cada uno de los clip archivados en la base de datos. Cuando se selecciona una etiqueta de una lista inicial, automáticamente se genera una serie de imágenes en miniatura que el usuario volverá a activar, cargándose y reproduciéndose un nuevo clip en el panel central del tríptico de vídeo. La selección de las listas de etiquetas ofrece un índice de miniaturas para identificar el contenido y posibilitar la elección siguiente. Lo que puede aparecer, y lo que cada secuencia podrá desarrollar dependerá del autor del proyecto y de las etiquetas seleccionadas por cada usuario que interactúe en cada caso.

Videofunct es un proyecto que explora una forma alternativa de realizar y visualizar contenido de vídeo en línea y que a diferencia de los clips lineales alojados en canales como YouTube promueven un espectador más reflexivo acorde con las características inherentes a Internet y a las web 2.0.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Videofunct sitio web en: <http://www.sethkeen.net/blog/videofunct/> [Consultado 29 octubre de 2011]

¹⁶⁵ WordPress es una avanzada plataforma semántica de publicación personal orientada a la estética, los estándares web y la usabilidad. Espacio web en: <http://es.wordpress.org/> [Consultado 29 octubre de 2011]

¹⁶⁶ En el contexto de esta investigación, YouTube es visto como una versión de TV por Internet, que continúa la tradición de los espectadores pasivos sentarse y ver las imágenes en movimiento-de principio a fin.

Video streaming.

«Formamos nuestras herramientas y luego éstas nos forman»

Marshal McLuhan

En términos generales, se puede decir que un ambiente de aprendizaje es el lugar en donde confluyen estudiantes y docentes para interactuar psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia. Por lo tanto, un medio ambiente de aprendizaje permite buscar los recursos que den sentido a las ideas generando soluciones para los diversos problemas.

Los elementos dispuestos en un medio ambiente educativo son entre otros el estudiante, el espacio o lugar donde se actúa haciendo uso de los artefactos y herramientas dispuestas para ello. Internet forma parte de esas nuevas herramientas de la escuela del siglo XXI y encarna, como ninguna otra, la utopía comunicativa en la que toda la información está al alcance de cualquier persona en cualquier momento y en cualquier lugar; un espacio virtual que permite difundir ideas y pensamientos, comunicarnos con otras personas de diversas maneras y, lógicamente, educar. El conjunto de aplicaciones informáticas disponibles actualmente en Internet nos permiten crear un ambiente de trabajo a través de diversas formas de interacción que permiten un amplio escenario de estrategias didácticas.

La amplia difusión que en los últimos años han tenido las tecnologías *streaming* han popularizado la utilización de canales y servidores de vídeo entre la población, haciéndolas útiles en prácticamente cualquier campo, especialmente el educativo y ampliando las posibilidades formativas y de difusión de conocimientos de los ambientes virtuales de Aprendizaje (AVA)¹⁶⁷. Los AVA son espacios educativos diseñados pedagógica y tecnológicamente para satisfacer las necesidades actuales de programas académicos concretos que permiten el proceso educativo a través de las Nuevas Tecnologías Educativas.

La tecnología *streaming* en ambientes virtuales de educación puede mejorar la calidad de los servicios existentes, agregando características de interactividad y facilitar la creación de nuevos servicios que mejoren la formación en diferentes áreas educativas.

Definimos el *streaming*¹⁶⁸ como una tecnología que nos permite transmitir un flujo constante de información de un recurso digital –audio y vídeo fundamentalmente–, de forma que la información recibida puede interpretarse en el otro extremo, es decir, tiene información suficiente para su

¹⁶⁷ Un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) ó *Virtual learning environment* (VLE) es un sistema de software diseñado para facilitar a profesores la gestión de cursos virtuales para sus estudiantes, especialmente ayudándolos en la administración y desarrollo del curso. El sistema puede seguir a menudo el progreso de los principiantes, puede ser controlado por los profesores y los mismos estudiantes. Originalmente diseñados para el desarrollo de cursos a distancia, vienen siendo utilizados como suplementos para cursos presenciales.

¹⁶⁸ Consulta realizada en wikipedia.org en <http://es.wikipedia.org/wiki/Streaming> [Consultado el 29 octubre de 2011]

procesamiento parcial, sin la necesidad de esperar la transmisión completa del recurso. Este hecho nos deja reproducir el archivo a medida que se va descargando, mejorando notablemente los tiempos de espera. El *vídeo streaming* no deja de ser más que un nuevo tipo de red social en el que prima el vídeo sobre la imagen estática y el texto, y en el que sus usuarios pueden transmitir en tiempo real o en diferido contenidos audiovisuales.

El canal de vídeo streaming más popular es Youtube, pero existen otros, menos conocidos, que reportan una serie de beneficios a la hora de plantear experiencias audiovisuales colaborativas más allá del mero alojamiento-web. Nos referimos a la creación de espacios de trabajo en línea, donde se generan y construyen mensajes videográficos con una intención educativa orientada a la alfabetización audiovisual y el reconocimiento del montaje como generador de estructuras narrativas.

Entre esos otros canales de *vídeo streaming*, con funcionalidades semejantes, destacamos Blip TV¹⁶⁹, por aportar sobretodo una interfaz configurable que hace posible la ordenación de contenidos en episodios que posibilita que el usuario pueda verlos en forma encadenada cronológicamente –o haciendo uso de otros parámetros– lo que nos permite diseñar experiencias didácticas basadas en el vídeo para desarrollar cuestiones relacionadas con la alfabetización audiovisual como por ejemplo los diálogos basados en vídeo –vídeo-diálogos–. Su servicio gratuito posibilita hacer uso de un cliente FTP¹⁷⁰ propio, *UpperBlip*, muy útil para alojar en el servidor los documentos de vídeo con una amplia variedad de formatos permitidos. Además Blip.Tv garantiza la distribución mediante tecnologías RSS¹⁷¹ que hace posible compartir información y usarla en otros sitios web o programas, como por ejemplo con el cliente de edición de espacios-web basado en tecnología flash Wix¹⁷².

¹⁶⁹ Descrito en esta investigación en el apartado. 2.3.2. Recursos Web. pág.178

¹⁷⁰ FTP (sigla en inglés de *File Transfer Protocol* - Protocolo de Transferencia de Archivos) en informática, es un protocolo de red para la transferencia de archivos entre sistemas conectados a una red TCP (*Transmission Control Protocol*), basado en la arquitectura cliente-servidor. Desde un equipo cliente se puede conectar a un servidor para descargar o alojar archivos, independientemente del sistema operativo que se utilice.

¹⁷¹ RSS son las siglas de *Really Simple Syndication*, un formato XML para syndicar o compartir contenido en la web. Se utiliza para difundir información actualizada frecuentemente a usuarios que se han suscrito a la fuente de contenidos. El formato permite distribuir contenidos sin necesidad de un navegador, utilizando un software diseñado para leer estos contenidos RSS –agregador–. A pesar de eso, es posible utilizar el mismo navegador para ver los contenidos RSS. Las últimas versiones de los principales navegadores permiten leer los RSS sin necesidad de software adicional. RSS es parte de la familia de los formatos XML desarrollado específicamente para todo tipo de sitios que se actualicen con frecuencia y por medio del cual se puede compartir la información y usarla en otros sitios web o programas. A esto se le conoce como redifusión web o sindicación web –una traducción incorrecta, pero de uso muy común–.(Wikipedia.org)

¹⁷² *Ibíd.* 145

Diálogos basados en vídeo: Video-diálogos.

Una de las tareas desarrolladas en esta investigación fue intentar establecer y clasificar las diferentes formas de comunicación audiovisual que podríamos desarrollar en el aula. Nuestra idea era transferir las formas de comunicación habitual a través de la palabra –diálogo, conversación y debate– con otras estructuras de significado audiovisual. De esta manera desarrollamos un conjunto de experimentaciones basadas en la interacción y la comunicación entre estudiantes a través del mensaje audiovisual.

Un vídeo-diálogo es un diálogo basado en vídeo entre varios interlocutores. Aunque puede ser utilizado para desarrollar diversos procesos artísticos, el objetivo fundamental de este instrumento es desarrollar el pensamiento audiovisual y la aproximación al montaje como instrumento y procedimiento de creación narrativa. En un vídeo-diálogo, la secuencia cronológica de fragmentos de vídeo es el resultado de la comunicación con vídeo-registros generados a través de diversos instrumentos videográficos que graban y archivan las tomas con diversos procedimientos y soportes para posteriormente ponerlas en relación haciendo uso de diferentes técnicas y tecnologías.

Un vídeo-diálogo está conformado por la unión de un número indeterminado de unidades mínimas de significado –*small meaningful units* (SMU) – que no debemos de confundir con las pequeñas unidades narrativas SNU que definiría Adrian Miles para las K-Film¹⁷³.

Cada unidad mínima de significado es un vídeo-enunciado a modo de pregunta-respuesta sobre un registro anterior. Estos enunciados pueden tener la consideración de afirmaciones o negaciones, sugerencias o comentarios. Cada clip proporciona información concreta sobre el sentido de la conversación en cada momento y la unión de todos ellos dan paso a una narrativa que podemos analizar, interpretar y comprender.

Existen diferentes procedimientos para desarrollar experiencias didácticas relacionadas con los vídeo-diálogos, pero se deberá atender a las necesidades y el nivel de formación de los participantes en diferentes cuestiones relacionadas con las nuevas tecnologías y la cultura audiovisual.

Planteamos en esta investigación un modelo de comunicación interpersonal basado en el vídeo-diálogo que nos permitirá comprender el funcionamiento de las estructuras comunicativas a través de imágenes audiovisuales. Para poder comprender este procedimiento es necesario describir cada uno de los elementos que en él van a desarrollarse. Hablamos pues de formas de comunicación a través de vídeo-mensajes que en su complejización nos conducen directamente a desarrollar otras como el vídeo-diálogo o el vídeo-debate para concluir en estructuras formales como el vídeo-ensayo – estructura morfológica audiovisual próxima al videoarte–.

¹⁷³ En: <http://vogmae.net.au/intmedia/2011/lectures/StoriesClosureReading/k-filmsandclosure.html>
[Consultado 29 octubre de 2011]

Recogemos en los siguientes cuadros de contenido cada uno de los términos y conceptos asociados a la estructura didáctica planteada a partir de los diálogos basados en vídeo.

<p>Vídeo-enunciado</p>	<p>El vídeo-enunciado es un acto videográfico mínimo, que en sí supone un contenido semántico, aunque su significado e interpretación final dependerá de un contexto para ser interpretado. De hecho, éste puede sugerir intenciones o interpretaciones distintas según los escenarios, concediéndole un sentido literal, irónico o metafórico. A diferencia de las comunicaciones con palabras –textuales o verbales– la imagen audiovisual necesita una tecnología y un canal adecuado¹⁷⁴ para desarrollar y difundir sus mensajes. Además debemos de añadir como característica especial del medio, una expansión temporal que no hace necesaria la proximidad física de los interlocutores en el contexto comunicativo. Por lo que determinar cuál es el contexto en el que se realizan estos enunciados audiovisuales no deja de ser un controvertido asunto, ampliamente discutible. Nuestras indagaciones nos han llevado a considerar que los contextos para un enunciado audiovisual están mediados por la referencia que los vídeo-interlocutores realicen de este entorno y del ambiente de grabación, además de los nivel de objetividad o subjetividad de las imágenes y sonidos que estén grabando.</p> <p>El entorno comunicativo de difusión de los vídeo-mensajes va a ser, en la mayoría de los casos, una red creada en internet que incorpore, ordene y exhiba el desarrollo de las comunicaciones.</p> <p>La referencia es un acto realizado por un emisor que envía un mensaje –ya sea hablado, escrito o mediante otros códigos lingüísticos– para identificar algo. Con este fin se utilizan determinadas expresiones en las que para cada palabra o sintagma existe un “rango de referencia”. Una misma palabra puede referirse a numerosas entidades reales. Incluso podemos referirnos a cosas que no sabemos cómo denominar e inventar un nombre o expresión para ellas. Sin embargo, la inferencia es un acto que realiza el receptor del mensaje –oyente o lector– para interpretar correctamente la referencia. Las palabras en sí no refieren, sino que el que refiere es quien las emplea si las conoce o aprende. El éxito de cualquier acto de comunicación depende en gran medida de la habilidad del oyente/lector de inferir lo que el hablante quiere decir.</p>
<p>Vídeo-Mensaje</p>	<p>El vídeo-mensaje es la unidad mínima con significado que puede ser incluida en una vídeo-conversación –pudiendo ser un vídeo-diálogo o un vídeo-debate–. No se trata de emitir discursos completos con cada mensaje videográfico, sino de sintetizar conceptos a través de “ideas visuales” que no tienen porque tener una correlación directa con una estructura textual.</p>
<p>Vídeo-respuestas</p>	<p>Son aquellos vídeo-enunciados expresados como contestación a otros.</p>
<p>Vídeo-diálogo.</p>	<p>En un sentido amplio es el sentido de una acción. La creación de diálogos a través del vídeo implica, por un lado, la necesidad de dotar de sentido a cada imagen o conjunto de imágenes para generar y continuar una videoconversación. Los video-diálogos deben de plantearse como una situación instantánea, han de recurrir a los elementos visuales que puedan verse o generarse en nuestro entorno de la manera mas rápida y sencilla posible. Bastará con una toma de no mas de 30 segundos. Una imagen audiovisual tiene el valor de provocar otra imagen audiovisual. Del mismo modo que en la vida diaria un gesto puede generar otro, sin necesidad de realizar una traducción del mismo y sin temor a generar juicios erróneos. Hablamos, por tanto, de un lenguaje audiovisual “primario”; sin connotaciones de tipo estético, más allá de las generadas a través del soporte de grabación utilizado –no existe, por tanto, un tratamiento posterior de la imagen ni montaje de las mismas–. Los vídeo-diálogos ofrecen la posibilidad de trabajar diferentes enfoques, desde distintos niveles educativos y adaptarse a las necesidades del área o materia que estemos desarrollando.</p>

Vídeo-conversación	<p>Las vídeo-conversaciones han de ser analizadas desde dos puntos de vista: El primero referido a la acción que dos vídeo-interlocutores realizan, y el segundo en relación a la lectura “visual” –completa o parcial– que se pueda hacer de la cadena limitada de vídeo-mensajes que formen parte de esa videoconversación.</p> <p>La vídeo-conversación se conforma a través de una estructura rizomática en la cual cada elemento, parte o característica de la videografía de uno de los emisores puede estar relacionada con otra de otra emitida por otro emisor-receptor. Es en esta forma de comunicación a través de las imágenes donde se generan los códigos de significado entre las dos parte, que incluyen aspectos universales de reconocimiento de la imagen y estructuras particulares que enriquecen la comunicación audiovisual.</p>
Vídeo-Debate y Vídeo-foro	<p>El vídeo-diálogo implica dos interlocutores, pero podemos también incluir muchos más, convirtiendo la inicial videoconversación en un “vídeo-debate”, donde más de un sujeto emite sus vídeo-mensajes como respuesta a los generados desde un foro común a todos. En este caso, existe la posibilidad de un moderador que reorganice los vídeo-mensajes para hacerlos más comprensibles en función de cuales han sido las interconexiones de las vídeo-respuestas, organizando vídeo-foros “temáticos” capaces de organizar nuevas posibilidades de interlocución.</p> <p>El nivel de comunicación es mucho más complejo que la vídeo-conversación, ya que el grado de consenso entre todas las partes ha de ser también mayor: al aumentar el número de participantes, aumenta el porcentaje de códigos universales utilizados en la comunicación y es más complejo señalar la línea temática, pero lo que en principio puede suponer una tarea más compleja nos ayuda a concretar temas recurrentes de interés colectivo con una importante proyección creativa.</p>
Vídeo-Ensayo	<p>El vídeo-ensayo puede ser generado desde diferentes propuestas de intervención videográfica. Por un lado, la creación de un vídeo-diálogo puede desencadenar un vídeo-ensayo, si a este primero se le dota de elementos estructurales rítmicos y semánticos generando una proposición más compleja y con un sentido audiovisual posterior. También puede generarse a través de una propuesta concreta en la que emisor o emisores establezcan criterios estéticos específicos sobre el material audiovisual que si puede ser editado. Igualmente la estructura de un vídeo-ensayo forma parte de un complejo sistema de relaciones de enunciados audiovisuales que requieren un inicio y un final –no necesariamente ideado desde el principio aunque si concretado en el proceso–. Su correlato lingüístico es la obra en prosa, de extensión variable, en la que un autor reflexiona sobre un determinado tema. Así mismo, no dejan de ser un “poner a prueba” y una investigación personal del emisor-creador en el entrenamiento para generar discursos audiovisuales con interés artístico. La elaboración de vídeo-ensayos es una estructura próxima al videoarte, incluso en determinados casos ambas formas pueden corresponderse. Si hacemos esta diferenciación es en base a su instrumentalización didáctica en el ámbito artístico esta apreciación es inexistente y los usos que se le da a estos términos responde más a cuestiones relacionadas con el gesto artístico.</p>

Algunas consideraciones sobre la imagen-movimiento.

Deleuze en relación a la semiótica expone que su clasificación de los tres tipos de imágenes –la imagen-afección, la imagen-acción y la imagen-relación– puede deducirse de la imagen-movimiento como materia, aunque tengamos que aclarar que esto no implica que se las relacione con el intervalo de movimiento. Deleuze matiza que esta deducción sólo es posible si se postula, primeramente, una imagen-percepción: «Cierto es que la percepción es estrictamente idéntica a toda imagen, en la medida en la que todas las imágenes actúan y reaccionan una sobre otras, sobre todas sus caras y en todas sus partes. Pero cuando se las vincula con el intervalo de movimiento que separa en “una” imagen un movimiento recibido y un movimiento ejecutado, ya no varían sino en relación con ésta, que se dirá “percibe” el movimiento recibido, sobre una de sus caras, y “hace” el movimiento ejecutado, sobre otra cara y en otras partes. Entonces se forma una imagen-percepción especial que ya no expresa simplemente el movimiento, sino la relación del movimiento con el intervalo de movimiento. Si la imagen-movimiento es ya percepción, la imagen-percepción será percepción de percepción, y la percepción tendrá dos polos, según que se identifique con el movimiento o con su intervalo». (DELEUZE, 1986: 52)

En cuanto a la cuestión de si además hay en la imagen-movimiento otros tipos de imágenes aparte de la imagen-percepción, Deleuze resuelve que en la imagen-movimiento se desarrollan cuatro tipos de intervalos cada uno con una necesidad diferenciada en los siguientes pasos:

1. La imagen-percepción recibe el movimiento.
2. La imagen-afección ocupa el intervalo.
3. La imagen-acción ejecuta el movimiento.
4. La imagen-relación que reconstruye el conjunto de movimientos con todos los aspectos del intervalo funcionando como una especie de cierre de la deducción.

Deleuze explica que la imagen-movimiento da lugar a un conjunto sensoriomotor que funda la narración en la imagen. Además describe la imagen-movimiento como materia en si misma: «Es una materia no lingüísticamente formada, aunque esté semióticamente, y constituye la primera dimensión de la semiótica. (...) las diferentes especies de imágenes que se deducen necesariamente de la imagen-movimiento, las seis especies¹⁷⁴, son los elementos que hacen de esta materia una materia signalética. Y los propios signos son los rasgos de expresión que componen a estas imágenes, las combinan y no cesan de recrearlas, llevadas o arrastradas por la materia en movimiento». (DELEUZE, 1986: 54)

El propio montaje constituye el todo, y nos da así la imagen del Tiempo, por lo que se convierte en la estrategia principal del cine que necesariamente es una representación indirecta que emana del montaje

¹⁷⁴ Para Deleuze se disponen seis tipos de imágenes sensibles aparentemente y no tres como apuntaba Pierce. Estas son: la imagen-percepción, la imagen-afección, la imagen-pulsión (intermediaria entre la afección y la acción), la imagen-acción, la imagen-reflexión (intermediaria entre la acción y la relación) y por último la imagen-relación

y que liga una imagen-movimiento a otra. Para Deleuze el enlace no puede ser una simple yuxtaposición porque el tiempo no es una sucesión de presentes.

La *imagen-movimiento* es una concepción de la naturaleza del pensamiento en la que el “todo” es abierto, no es una relación con las partes que sostenga la realidad. El movimiento expresa la incesante expansión de esa apertura, obligando a entender “la acción” como una posibilidad y “lo verdadero” como algo estable.

De esta manera, la imagen-movimiento se presenta directamente en la imagen audiovisual subordinada al cambio como un todo, que es la propia película y que plantea dos circunstancias: por un lado el movimiento objetivo, y por otro su duración, es decir, el movimiento cualitativo. Todo esto se manifiesta en la forma de ordenar los elementos audiovisuales relacionándolos a partir de asociaciones lógicas y cortes racionales.

Seguidamente vamos a describir el método propuesto por Leticia Berrizbeitia (2008: 73) para describir las formas de imagen-movimiento de Gilles Deleuze que nos servirá de modelo para el diseño y desarrollo de una forma estructural que haga posible la creación de vídeo-diálogos en red, a modo de experiencia que ayude a comprender como funcionan las imágenes-movimiento en la construcción de un mensaje o de una narración audiovisual.

Primeramente distinguiremos tres tipos de movimiento:

El Movimiento abstracto	es aquel que imita la yuxtaposición espacial. En vez de movimiento podría definirse como ilusión de movimiento y es producto del análisis perceptivo para poder entender el devenir histórico de cualquier acción.
El Movimiento objetivo	es el que caracteriza los cambios de las posiciones relativas de los objetos en un conjunto provisionalmente cerrado. Por ejemplo, el movimiento de las personas y las cosas dentro de un mismo plano.
El Movimiento cualitativo	es único, indivisible e intransferible. No puede ser reconstruido a partir de posiciones o cortes en el espacio. No es cuantificable porque no es espacializable y por lo tanto se entiende como cualidad que vincula el registro con un cambio en la duración de las acciones.

Lo temporal también queda definido por las siguientes categorías:

El Tiempo abstracto	es el que se reduce a una sucesión de instantes, lo que nos obliga a una yuxtaposición espacial. Es el tiempo considerado variable por la ciencia moderna que dispone las unidades de medida de lo que tarda en suceder y no admite la posibilidad de que uno de esos instantes se singularice, de que ocurra la creación, porque se concibe el todo como algo previamente dado.
La Duración	es el tiempo como lo abierto, es decir, el tiempo como posibilidad de creación. En el cine la imagen movimiento ocurre a partir de la concatenación de los cortes que quedan vinculados en el todo. La imagen que sigue a su antecesora puede ser cualquier imagen.
El Todo	es una categoría temporal, es abierto y no tiene partes dado que no puede dividirse sin cambiar de naturaleza. Es lo que impide que los conjuntos se cierren sobre sí mismos por completo. Sin embargo, Duración y Todo no son la misma cosa, porque en el cine de la imagen-tiempo hay duración más no Todo. La duración pasa de ser la expresión del cambio cualitativo generada en el Todo a partir del movimiento a la posibilidad de que la imagen que le sigue en el intervalo puede ser cualquier imagen.

Las categorías relacionadas a lo espacial son:

El Conjunto	es una categoría espacial, por tanto es susceptible de ser dividida. Delimita un espacio que contiene objetos y está relativamente abierto. En el caso cinematográfico el conjunto es delimitado por el encuadre.
El Intervalo	es lo que divide dos planos y determina la relación lógica de una secuencia en intervalos. Cada intervalo es una separación racional autónoma y el límite que traza es irreductible porque delimita las imágenes independientemente. Por lo tanto, el intervalo de la imagen tiempo no es racional y su relación es predecible abriendo un abanico de posibilidades que permiten diferencias perceptivas.

Elementos compositivos de la imagen-movimiento subordinados al tiempo son:

El Plano	es la determinación del movimiento que se establece en el conjunto, la determinación de la relación entre las partes de ese sistema cerrado; pero a la vez la afección del todo y su duración. Visualmente es el corte móvil de la duración y presenta a la vez el vínculo entre los cortes inmóviles o partes del conjunto. El plano presenta una autonomía respecto al anterior y no deja de ser más que un segmento de la duración al que el movimiento se subordina.
El Cuadro	Es el enmarque de aquello que será visible y también de aquello que no entrará en sus límites –fuera de campo–.
El Fuera de campo	es la presencia de aquello que ni se escucha, ni se ve dentro del plano remitiendo constantemente a lo abierto. Otra razón por la que nunca podrá cerrarse sobre sí mismo porque estará relacionado con la totalidad que lo rebasa.

Por último, los aspectos relacionales de la imagen-tiempo se sustentan en el montaje o la edición.

El Montaje	opera relacionando imágenes mediante vínculos lógicos y cortes racionales para construir así la imagen indirecta del tiempo. El montaje propio del cine clásico es el orgánico, que construye una imagen final de verdad por vía de un proceso en que el Todo se vuelve Uno. Mientras que cuando se trata de la imagen-tiempo, el montaje –igualmente meticuloso– dispone las imágenes de manera tal que para determinar una relación entre planos necesita de la participación activa del intelecto del espectador. Las divisiones que antes eran racionales, ahora serán irrelacionables o irreductibles, logrando así que el vínculo por el cual se relacionan dos planos nunca sea definitivo y que cualquier interpretación de dicha relación sea válida. Algunos autores como Rodowick lo denominan como montaje probable porque plantea la posibilidad de que el plano que siga sea cualquier plano. (Rodowick, 2003:12)
-------------------	---

La imagen movimiento, manifiesta una imagen del pensamiento y nos predispone a la necesidad de que la relación entre planos sea concebida por el espectador –no por un montaje orgánico que hace suponer lo que viene– que tenga la posibilidad de mostrar las imágenes directas del tiempo.

Fotografía de portada:
Still. Prologue to a perfect human de Angel García Roldán. 2010.



CUARTA ESTRUCTURA
VIDEO-REFERENCIA

3.4. CUARTA ESTRUCTURA. La vídeo-referencia.

«Todo este universo es un libro en el que cada uno de nosotros es una frase. Ninguno de nosotros, por sí mismo, propone más que un pequeño sentido...»

Fernando Pessoa. La Muerte del Príncipe (1990)

Esta estructura pedagógica surge ante la necesidad de utilizar didácticamente una serie de documentos audiovisuales pertenecientes al ámbito del videoarte y la cultura contemporánea, en las distintas sesiones y experiencias desarrolladas en nuestra investigación dentro del entorno académico de formación inicial del profesorado.

Cuando hablamos de referencia, lo hacemos desde el punto de vista de lo que se circunscribe al objeto del saber para desarrollar una nueva forma de conocimiento. La referencia, por lo tanto es una acotación del pensamiento. Una videografía, por ejemplo, toma forma a través del encuadre de lo que acontece, del movimiento que se desarrolla ante la cámara y de cómo la cámara se traslada para proporcionar información sobre cada uno de los hechos que son objeto de nuestro interés. La grabación de una puesta de sol, un paseo por la ciudad, un mercado en pleno bullicio, una conversación entre dos personas, están constantemente limitadas por el tiempo de la grabación, su registro y el montaje definitivo antes de su exhibición. La mediación, entendida como el fenómeno a través del cual la imagen es generada, registrada, archivada y procesada, incluye una serie de determinaciones externas que influyen decisivamente en lo representado. Cada secuencia es seleccionada teniendo en cuenta todas sus posibilidades de construcción. Indiscutiblemente, cada uno de estos procesos desarrollados en la creación audiovisual, suponen un conjunto de decisiones que matizan y perfilan el mensaje, por lo que las imágenes forman parte de ese proceso intelectual que se construye y delimita en el discurso audiovisual.

Toda imagen, por tanto, se manifiesta como una construcción intelectual que puede generar otro tipo de creaciones de la misma manera que un texto es afectado por otro texto. Esta correspondencia creativa nos obliga a considerar la existencia de un universo simbólico en el que la referencialidad juega un papel fundamental en la construcción del discurso, ya sea porque permite la interrelación de enunciados dentro de la obra o porque los relaciona con otros externos que la cuestionan, enriquecen y validan. La referencia es, por tanto, un modelo que promueve el aprendizaje y permite avanzar en la comprensión e interpretación de los contenidos presentes en el objeto artístico.

Por otra parte todo texto científico es también un texto referencial que se orienta hacia la realidad, a la cual alude el mensaje o el discurso, pretendiendo ofrecer una información verídica y objetiva que pueda ser contrastable. El documento audiovisual realizado como registro de la realidad nos proporciona una información del autor sobre aquello que debe de ser observado. Tomar como referencia una obra audiovisual suponen realizar una análisis de la misma y distinguir su mensaje y elementos formales con objeto de poder relacionarla con una nueva construcción significativa –a nivel semántico y/o formal–, donde se ponen de manifiesto la propia estructura referencial.

La vídeo-referencia, dentro de la enseñanza artística, ha de ser contemplada como una estrategia didáctica para el aprendizaje audiovisual que dispone una interacción con los diferentes medios y documentos audiovisuales para posibilitar la creación de nuevos contenidos que ponen en relación los diferentes elementos formales y conceptuales de ambas creaciones.

Además, se establece un doble juego, en tanto que se refieren a lo real y mostrar las acciones que pueden desarrollarse espontáneamente o puede ser parte de una representación que además hace uso del montaje para crear un tiempo ficticio donde los seres sólo ejecutan la dramaturgia que se convierte así en el propio discurso. La vídeo-referencia, es una estrategia audiovisual que ofrece nuevos puntos de vista sobre un tema, enriqueciéndolo, y planteando otras posibilidades.

El arte mantiene activa la autorreferencia como característica singular de su realidad y es retomada, una y otra vez, como revulsivo estético, sugerencia o *leitmotiv* en la creación, implicando con ello otros juegos de relacionabilidad icónica y narrativa como: *la semejanza, la emulación, la analogía, la simpatía, el simulacro, la cita o las apropiaciones*, todas ellas suponen distintas maneras de afrontar la referencia en el arte y de consumir una propuesta de creación.

Cabe ahora preguntarse, ¿qué ocurriría si todas las palabras que nombramos estuvieran registradas yuviésemos que pagar por sus derechos? Lejos de contestar esta cuestión aprovechamos para subrayar la dificultad que tenemos para imaginar una forma que no se refiera absolutamente a nada más que a sí misma. Es imposible, como apunta Imanol Aguirre, que una imagen, siendo una traslación directa de la realidad, haga referencia a un realismo que todavía tenemos que inventar. (AGUIRRE, 2010)

Para el artista Willem de Rooij, ferviente seguidor de los materiales encontrados y el apropiacionismo, la utopía del arte no referencial puede estar a punto de iniciarse. El auto, obsesionado por su propio devenir artístico prepara la antítesis de todo su trabajo anterior: una especie de manifiesto al más puro estilo Dogma, que sentará las bases para la producción de obras que se refieren “a nada otro”; un giro de 360° a su propio pasado plagado de referencias, citas y apropiaciones.

Aguirre plantea la cuestión de si podemos pensar en una forma que no se refiera a nada; una forma que vaya más allá de un regreso a un grado cero barthesiano, que se aleje de una estética del silencio a lo Susan Sontag o de la tautología y auto-referencialidad del objeto minimalista. Una utópica cuestión ante las múltiples narrativas que plantean su necesidad y sobrevuelan, una y otra vez, el vasto paisaje de la historia del arte.

En nuestra opinión, la autorreferencialidad emerge como una relación autorreflexiva en la propia obra de arte. Sus operaciones básicas modifican los términos y sus operaciones afectando a la estructura simbólica de la obra y por lo tanto a su proceso de comprensión ya que su fundamento es una consecuencia natural de su lógica inacabada.



Intolerance. 2010. Willem de Rooij. Detalle de la instalación en la Neue National Galerie de Berlin.

3.4.1. Referentes.

¿Hasta qué punto una obra original puede ser versionada? ¿Cuál es el límite de variaciones que puede incluir cada versión para seguir considerándose una interpretación de la primera? ¿No supone un sesgo a los autores sí se utiliza como referencia? ¿Cuáles son los límites entre creación-reproducción e interpretación-referencia que permitieran circunscribir las unas en las otras? Todas estas cuestiones lo que realmente plantean es indagar en torno al sentido del lenguaje; cómo se construye el mensaje; qué significa la construcción del conocimiento; cómo se yuxtaponen y relacionan los diferentes elementos que lo generan; en definitiva, qué es creatividad, originalidad y autoría.

Esta controversia a lo único que nos obliga es a buscar una buena cantidad de ejemplos dentro de la historia para desmitificar ciertas ideas preconcebidas sobre la creación y describir algunos modelos de construcción referencial dentro del panorama contemporáneo. Una de estos ejemplos es el que vamos a exponer a continuación –utilizado posteriormente en la investigación como inicio y planteamiento de varias experiencias desarrolladas en el Capítulo 4–.

Nos situamos en un estudio de tres trabajos independientes aunque concéntricos y discursivamente paralelos, que nos acercan, más allá de sus historias particulares, a cuestiones complejas y comprometidas como la interconexión de iconografías, las relaciones de poder, la objetividad y subjetividad en el estudio de la condición de ser humano y el proceso creativo como planteamiento narrativo más allá de la creación fílmica.

Las diversas relaciones de referencialidad desarrolladas entre los filmes –*The Human Perfect* (1967) del director danés Jørgen Leth; *The five obstruction* (2003), codirigida por Lars Von Trier y Jørgen Leth; y *Prologue to a perfect human* (2010) realizada durante el proceso de esta investigación–, manifiestan como puede ser explotada pedagógicamente la referencialidad en la enseñanza de las artes audiovisuales¹⁷⁵.

De esta manera, y siguiendo una dinámica hermenéutica, concebiremos la experiencia estética como un juego de resonancias que atraviesan el acontecimiento irrepetible de la imagen, permitiéndonos nuevos planteamientos educativos y nuevas inquietudes, pero sobretodo obligándonos a cuestionarnos ¿qué es lo que sucede cuando pensamos en arte y cuando nos aproximamos e interaccionamos con él?.

¹⁷⁵ Visitar Proyecto y videografías en la dirección web:

http://www.wix.com/veraiconoproduccion/prologoparaunhumanoperfecto/documentacion#!_documentacion/refrencias
[Consultado el 1 de Noviembre de 2011]

THE HUMAN PERFECT
THE FIVE OBSTRUCTIONS
PROLOGUE TO A PERFECT HUMAN



THE PERFECT HUMAN

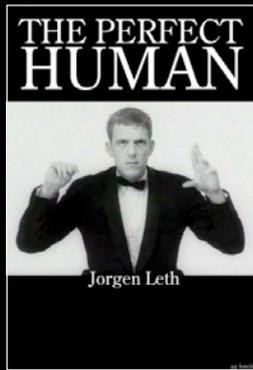
«La provocación es una manera de hacer pensar a la gente (...)
Les permite la posibilidad de que ellos realicen su propia interpretación»

Tranceformer: A Portrait of Lars von Trier. Stig Björkman (1997)

The Perfect Human (1967) se mantiene como un cortometraje popular y sigue resumiendo la trayectoria de Jørgen Leth, porque siempre será relevante a menos que uno deje de ser humano. Es ambicioso a la vez que humilde, breve y sin embargo completo, digno pero sin alarde de importancia. Su sencillez y una duración –de 13 minutos– son suficientes para abarcar casi todos los límites de la melancolía por existir.

El cine de Jørgen Leth destaca por su simplicidad formal y la ausencia de narratividad. Reivindicando la mirada ingenua etnográfica, Jørgen Leth aplica una estricta metodología en la que el cuaderno de notas deviene como soporte central. Con una confianza total en el proceso, apuesta por una cámara sensible, que se deje sorprender por lo imprevisto, de este modo el azar se convierte en un elemento central de su cinematografía en la que cada película no es más que un grupo de imágenes encadenadas que se inicia con la imagen más deseada y se concluye cuando el realizador considera que ya hay suficientes.

En otros filmes como *Life in Denmark* (1971) o *Notes on Love* (1989), el cineasta aplica la distancia antropológica sobre su propia sociedad, recurriendo a una concatenación de planos fijos. En *66 scenes from America* (1981), Leth usa ese mismo recurso formal, ya presente en *The Perfect Human*. En línea más documental, destacan películas como *Notebook from China* (1986) o *Pelota* (1983), ambas reconocidas con el Gran Premio ZINEBI, *A Sunday in Hell* (1977), donde el director danés ofrece su peculiar mirada sobre su pasión: el ciclismo; la ineludible *Moments of play* (1971), o *Haiti Untitled* (1996), un retrato de la sociedad haitiana, en la que Jørgen ha vivido gran parte de su vida y en la que transcurre la película de ficción *Traberg* (1992).



Título original (Danés): perfekte menneske Det
Dirigida por Jørgen Leth
Reparto: Claus Nissen, Nielsen Algren Majken
Duración: 13 min
1967

(Parte I)

Hoy he experimentado algo que espero entender en pocos días.

Jørgen Leth introduce su humano perfecto, preguntándose: ¿Qué está pensando? ¿Qué está pasando? ¿El humano perfecto piensa en la habitación en la que está? ¿En lo que come? ¿En la felicidad? ¿En el amor? ¿En la muerte?

Interpretado por dos actores, un hombre y una mujer, cada uno haciendo cosas mundanas –pintándose los labios, abrochándose los botones de una camisa, cortándose las de uñas, anudándose los cordones de los zapatos...– el humano perfecto recorre la piel de los personajes identificando pequeños elementos con un uso exquisito del zoom y los primeros plano para introducirnos en lo mental; entonces comienza a relatar su experiencia: «Hoy he experimentado algo que espero entender en pocos días».

Leth, director y narrador de *The Perfect Human*, trata de distanciarse de su tema para examinarlo más de cerca. Asume la figura de un narrador como científico, casi como un entomólogo que observa al insecto en su hábitat y en el laboratorio. De hecho, la aséptica escena es el inocuo espacio científico y comprendemos que el film es una mirada subjetiva que aceptamos como nuestra.

Leth toma nota de los más pequeños detalles de cada movimiento pero necesita de la metafísica porque la sala irradia luz en la ausencia de rincones. El aquí no es nada, sólo una descripción de la ausencia de paisaje o puede que un poema que dibuja castillos en el aire.

Quizás su humano perfecto sea un experimento antropológico que nos haga reflexionar sobre la vida y la existencia o ambas cosas a la vez.

Leth muestra sus preocupaciones por lo material e inmaterial sin perder el control sobre el lenguaje del cine y los vastos horizontes de la poesía; utiliza el poder de las imágenes y las palabras para señalar un intervalo lúcido reflejo de una visión extraordinaria y ambigüedad absoluta. Y se pregunta: ¿Cómo se cae el humano perfecto? ¿Cómo se acuesta? Responde: Así es como ella se acuesta.

THE FIVE OBSTRUCTIONS

«El objetivo es la objetividad».

Tranceformer: A Portrait of Lars von Trier. Stig Björkman (1997)

The five obstructions (2003) es el nombre de la película realizada por Lars von Trier y Jørgen Leth en el que se desarrolla un falso documental, es decir, una ficción que alimenta su verosimilitud empleando técnicas de documental.

El este film ambos directores proponen una revisión del cortometraje *The human perfect* dirigido por Leth y que retoman para desarrollar otras cinco versiones de la obra inicial.

La fascinación de Leth por los filmes publicitarios le condujo a realizar este cortometraje en el que la ausencia de contextos –la escena es un espacio blanco, vacío y sin límites aparentes– le permitía aislar los gestos y acciones de dos seres –hombre y mujer– obligando al espectador a mantener una “supuesta” mirada objetiva y una constante atención sobre la escena.

¿Por qué es tan caprichosa la fortuna? ¿Por qué es tan fugaz la alegría? ¿por qué me abandonaste? Sin alteraciones y fiel a su papel de representante de una especie desdichada, Leth plantea una y otra vez esta pregunta, provocando el distanciamiento sobre los actos más cotidianos de los otros.



Título original (Danés=): De Fem benspænd
Dirigida por Lars von Trier y Jørgen Leth
Reparto: Lars von Trier, Jørgen Leth, Claus Nissen,
Jacqueline Arenal, Daniel Hernández Rodríguez,
Patrick Bauchau, Alexandra Vandernoot
Duración: 90 min
2003

(Parte II)

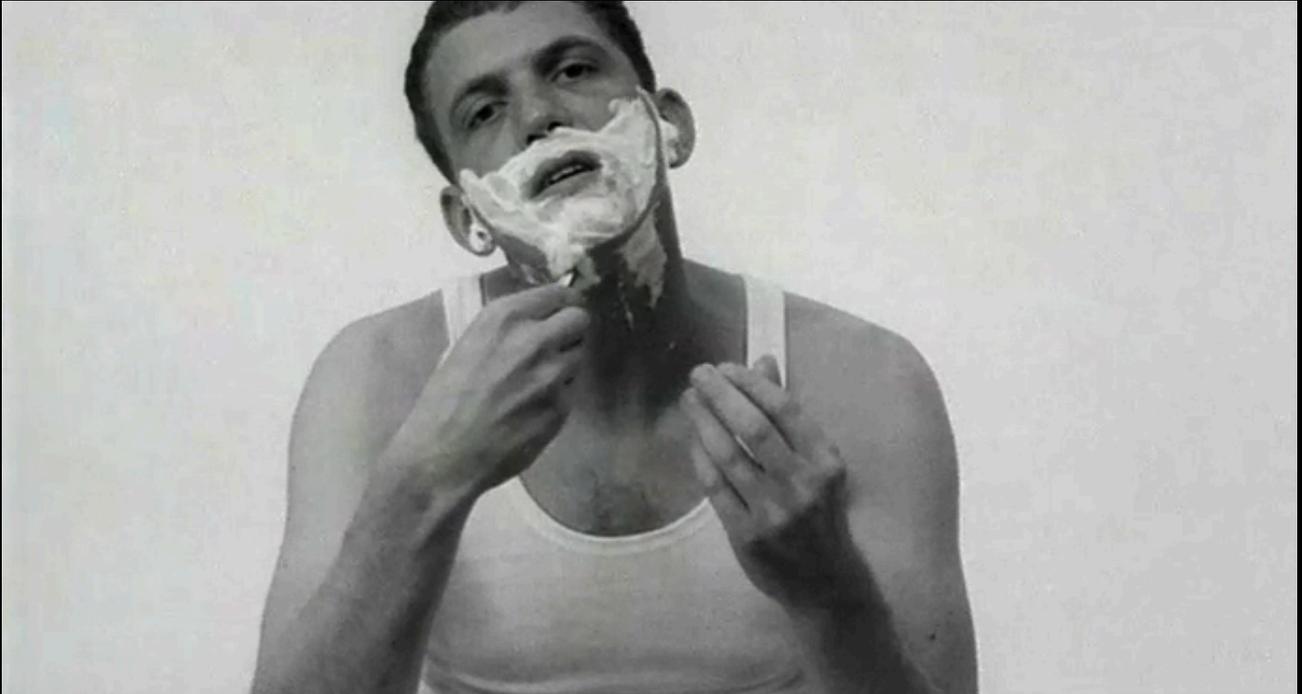
En pocos días espero entender algo que hoy he experimentado.

The five obstructions, ofrece al espectador la posibilidad de observar el germen del proceso y la creación del film desde el acuerdo de ambos directores. Pero esta tarea lleva implícita una interesantísima mirada, no sólo sobre el proceso de creación fílmica, también sobre las relaciones de poder que se establecen entre ambos autores.

Lars von Trier planteará *lo perfecto* para llegar hasta *el humano* y no cederá ni un ápice en su afán por obtener los mejores resultados que se ajusten a la norma impuesta, poniendo a prueba los principios éticos del cine e incorporando el castigo como excusa creativa para reconducir el trayecto de su pupilo. Así la película supone un desafío en el que el alumno, permeable y crítico, sale victorioso de cada una de las pruebas dispuestas en su camino.

Este polémico y controvertido director es quizás uno de los realizadores más *sui generis* del cine contemporáneo. En su filmografía encontramos una interesante mezcla de libertad y cautela, sensibilidad y prepotencia, riesgo y comercialidad. En 1995 se atreverá junto a Thomas Vinterberg y Soren Kragh-Jacobsen a proclamar el controvertido MANIFIESTO DOGMA 95 que permitirá, entre otros postulados, un cine que ya no es asumido como algo individual. De esta manera estos tres jóvenes directores plantearan un nuevo cine que a partir de ese momento debería de ser reclamando como el cine de la nueva vanguardia.

Con DOGMA 95 se muestran los principios iniciáticos de una nueva y breve corriente del nuevo cine europeo, que presentan a la industria cinematográfica un auténtico y radical voto de castidad.



Still de *The Human Perfect* (1967) incluida en *The Five Obstructions*. (2003). Lars Von Trier & Jørgen Leth.

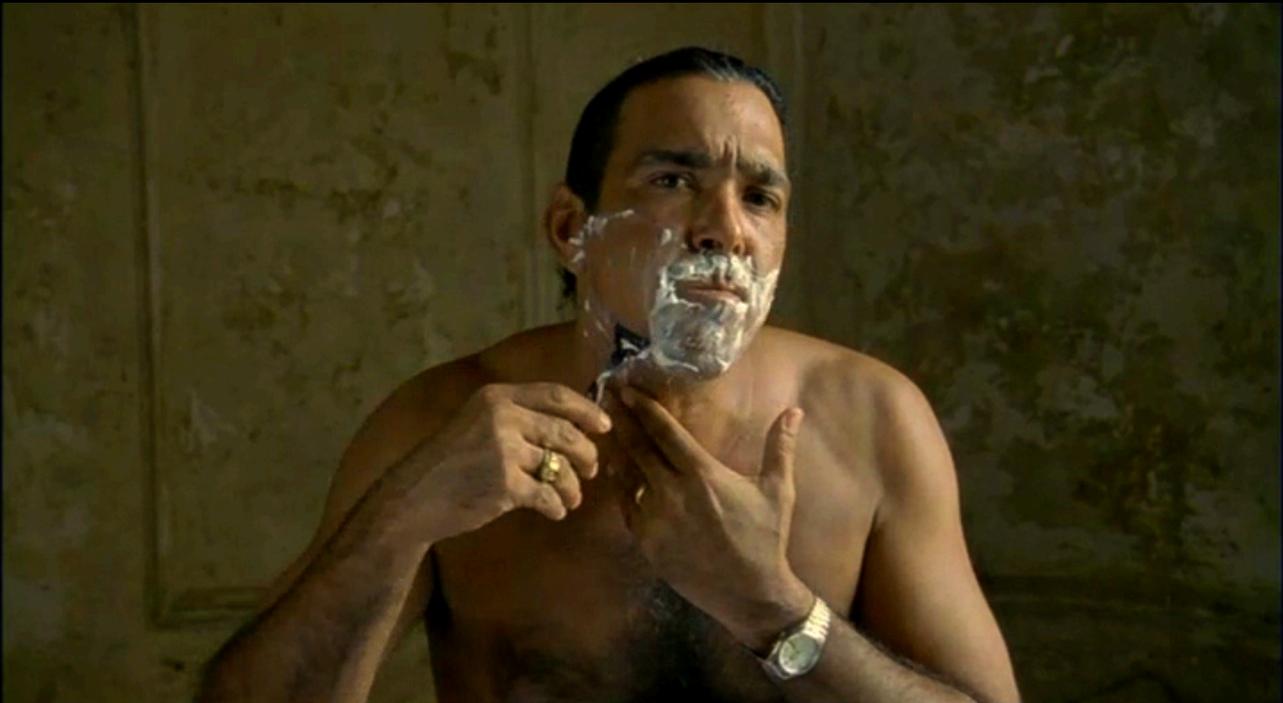
MANIFIESTO DOGMA 95

Copenhague, Lunes 13 de marzo de 1995.

En nombre de Dogme 95

- 1. El rodaje debe realizarse en locación. Accesorios y decorados no pueden ser introducidos –si un accesorio en concreto es necesario para la historia, será preciso elegir uno de los exteriores en los que se encuentre este accesorio–.*
- 2. El sonido no debe ser producido separado de las imágenes y viceversa. (No se puede utilizar música, salvo si está presente en la escena en la que se rueda).*
- 3. La cámara debe sostenerse en la mano. Cualquier movimiento -o inmovilidad- conseguido con la mano están autorizados.*
- 4. La película tiene que ser en color. La iluminación especial no es aceptada. –Si hay poca luz, la escena debe ser cortada, o bien se puede montar sólo una luz sobre la cámara–.*
- 5. Los trucajes y filtros están prohibidos.*
- 6. La película no debe contener ninguna acción superficial. –Muertos, armas, etc., en ningún caso–.*
- 7. Los cambios temporales y geográficos están prohibidos. –Es decir, que la película sucede aquí y ahora–.*
- 8. Las películas de género no son válidas.*
- 9. El formato de la película debe ser en 35 mm.*
- 10. El director no debe aparecer en los créditos.*

¡Además, juro que como director me abstendré de todo gusto personal! Ya no soy un artista. Juro que me abstendré de crear una obra, porque considero que el instante es mucho más importante que la totalidad. Mi fin supremo será hacer que la verdad salga de mis personajes y del cuadro de la acción. Juro hacer esto por todos los medios posibles y al precio del buen gusto y de todo tipo de consideraciones estéticas. Así pronuncio mi voto de castidad.



Still de *The Five Obstructions*. #1 Cuba (2003) . Lars Von Trier & Jørgen Leth.

El denominado cine Dogma después de un brillante comienzo con películas como *The Celebration* (VINTERBERG, 1998) y *Los idiotas* (VON TRIER, 1998) el movimiento fue languideciendo hasta su disolución definitiva. Al fin y al cabo sólo era un proyecto, una experimentación crítica y rebelde, más ambiciosa que la propia praxis cinematográfica.

Lo que intentaron Lars Von Trier y Vinterberg fue reinventar la fórmula estética e intelectual con la que la Nueva Ola francesa –*Nouvelle Vague*– regeneró el cine francés en la década de los sesenta¹²⁰, aunque la diferencia radicaba en los frágiles principios morales de la ética cinematográfica con la que Dogma se intentaba posicionar a la vanguardia del nuevo cine europeo.

DOGMA 95, es un movimiento de alumnos aventajados de la escuela de cinematografía de Copenhague, en una época en la que la única y gran revolución cinematográfica empezaba a ser lo digital. Sin duda, la novedad de este movimiento se encuentra, como en otros casos de la historia del arte y las vanguardias, en la capacidad de fabulación del ser humano y no podemos obviar que supuso una conveniente llamada de atención al ensimismamiento de cine europeo, alejado de toda experimentación y de cualquier tendencia autocrítica.

Pero estos jóvenes directores pronto se olvidarán de sus preceptos dogmáticos, a cualquier realizador le gusta ganar la Palma de oro en Cannes, trabajar con Nicole Kidman o incluso rodar un musical, un drama o una película negra. El cine de Lars von Trier terminará repliegándose sutilmente a los requerimientos de la taquilla y el éxito comercial. En pocos años crea películas de factura más tradicional en las que no sólo hace uso de considerables equipos de producción, también de una extensa nómina de actores internacionales frecuentes en las grandes superproducciones, aunque, eso sí, manteniendo intacto su sentido del riesgo. Y es que su talento no radica tanto en su atrevimiento, sino en su audaz forma de narrar, sus intrépidas puestas en escena y en la determinación dispuesta a la hora de dirigir a sus actores.



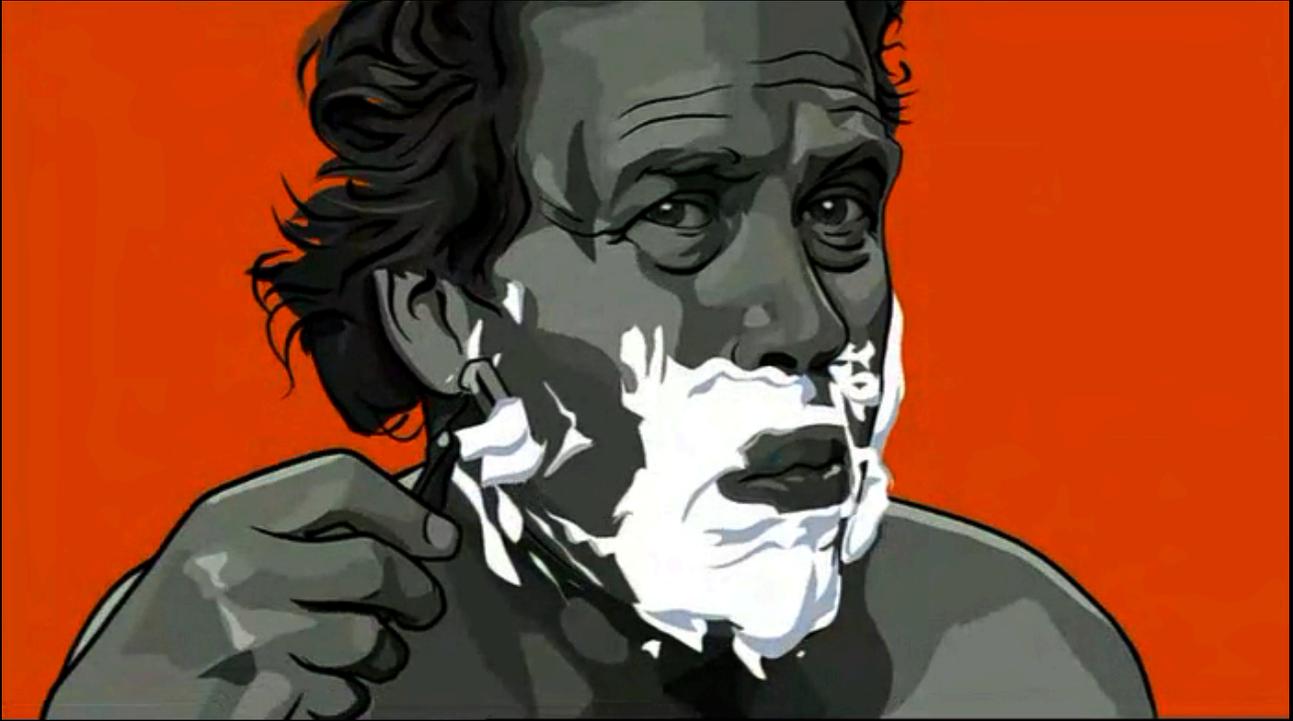
Still de *The Five Obstructions*. #2 Bombay (2003). Lars Von Trier & Jørgen Leth.

En *The five obstructions*, Lars von Trier recupera esa libertad de espíritu planteada a través de *Dogma*. Aunque podemos considerarla como una producción codirigida entre éste y su compatriota Jørgen Leth, la idea central del proyecto pertenece al propio von Trier que inspirado en el cortometraje minimalista plantea realizar un experimento a medio camino entre lo pedagógico y lo didáctico; entre lo personal y lo ajeno. Indiscutiblemente un interesante ejercicio de creación cinematográfica.

El corto de Leth es el punto de partida y el destino final de una aventura cinematográfica, medida y calculada, donde ambos cineastas reflexionan sobre el ser humano y realizan una lección magistral sobre la esencia del cine. La incorporación de los recursos, la preparación del proyecto, los diversos senderos de la narración aventuran diversos e interesantes puntos de vista sobre la misma realidad. Aunque su planificación es minuciosa la película sugiere cierto tono de improvisación, de búsqueda, con un doble juego; por un lado mostrar la faceta más humana de los actores-directores y por otro el que hacer cinematográfico.

Las cinco condiciones, se plantea como un juego de introspección desarrollado en las conversaciones sostenidas por ambos cineastas durante tres años. En ellas, von Trier plantea a Leth un reto: establecer cinco condiciones para, a su vez, rodar *The perfect human* otras tantas veces. Limitaciones que ayudarán a Leth a reflexionar sobre su condición de ser humano, objetivo central de von Trier: «esto es una terapia, no una competición contigo mismo», le advierte. El cineasta más joven pone así a prueba al veterano.

Von Trier limita los recursos para empujar a Leth a que analice al ser humano perfecto que refleja en su propio cortometraje y se pregunte de este manera por él mismo; por sus miedos y sus motivaciones. A pesar de los obstáculos Leth los supera de forma brillante en un verdadero ejercicio de creatividad y una lección magistral de superación creativa.



Still de *The Five Obstructions*. #4 Cartoon (2003). Lars Von Trier & Jørgen Leth.

El resultado final es un opus cinematográfico que reúne otros tantos géneros como la animación o el cine experimental más puro. Aquí radica la redondez del film y su gran utilidad desde un punto de vista pedagógico: la obra es un proceso de construcción y su narratividad se plantea desde el acuerdo y el convencimiento de que el proyecto es también el resultado final. De esta manera lo que el espectador recoge es lo mismo que los cineastas concluyen en su quehacer artístico. Indiscutiblemente es un cine para pensar, para inventar y alimentar alejándose de la tradicional identificación. No podemos vernos reflejados porque de lo que se trata es de observar el juego cíclico de verdades insoportables y de protagonistas ensimismados en su "regeneración" creativa.



LAS CINCO CONDICIONES DEL JUEGO

Condición I; Primer acercamiento. No se puede rodar a más de 12 fotogramas por segundo. Debe de realizarse en Cuba –país que Leth no conoce– sin decorados y contestando a las preguntas planteadas en el primer cortometraje.

Condición II; Von Trier tiene como objetivo suprimir la distancia con la que Leth cuenta las cosas, pretendiendo acercarlas a él mismo y, de manera secundaria, al espectador que observa. Deberá rodar en el lugar más pobre del mundo pero sin mostrar el drama humano. Debe implicarse con el ser humano y mantener las distancias con su mundo. Leth rueda en una conocida calle de Bombay para convertirse en el hombre perfecto de Lars. La solución del atemorizado Leth para distanciarse de la realidad que no quiere filmar es colocar una pantalla transparente entre él y los otros humanos, los de verdad, y minimizar la distancia entre el *ser perfecto* y el *humano*. Pero la solución no es aceptada por el maestro y el alumno será castigado: deberás de filmar con libertad total o tendrás que filmar nuevamente lo anterior.

Condición III; Leth escoge con reservas la libertad total. Selecciona Bruselas como lugar de rodaje. Allí *el hombre perfecto* será el actor Patrick Bauchau que ha trabajado habitualmente con los directores Rohmer, Wenders y Fincher. Leth realiza un interesante montaje con la pantalla fragmentada en dos secuencias paralelas. Filma al *hombre perfecto* y a la *mujer perfecta*. Leth enmarca con precisión los paisajes y objetos, algo esencial para el cineasta que también reconoce Von Trier en una conversación en la que ambos hablan de la importancia del encuadre, de lo difícil que es el poder controlarlo todo durante el proceso de rodaje.

Condición IV; Como ambos cineastas detestan la animación Leth deberá de realizar una película de dibujos animados. Von Trier supone que el resultado no será satisfactorio y sin embargo será el mejor trabajo realizado. La animación se encargara al director de animación Bob Sabiston quien realiza un magnífico trabajo sobre el material filmado por Leth en Cuba, Bombay y Bruselas.

Condición V; ¡No hacer nada! Leth figurará como director aunque sólo deberá leer un texto escrito por Lars von Trier sobre el que se montarán imágenes grabadas durante sus diversos encuentros. El objetivo será poner al descubierto al *ser humano*, inseguro, que se esconde detrás del otro humano perfecto. Leth le responderá: «Querido Lars. Gracias por tus condiciones. Me has enseñado que en verdad soy un abyecto y un humano... Intento engañar al mundo porque no quiero formar parte de él. Mis películas son un farol, un simple refugio...».



CONCEPTOS

La limitación como forma de experimentación. Se trata de limitar la libertad inicial de la creación eliminando algunas variables para explorar la potencia de las que permanecen y proponer nuevas relaciones entre ellas. La búsqueda y la elección de variables con las que trabajar influye decisivamente en el resultado y es un campo más de experimentación.

Metodología para la reinterpretación. Plantear la reconstrucción y diálogo con la obra como forma de análisis y de reinterpretación. Los intereses y motivaciones se mantienen aunque limitándose el lenguaje y las herramientas de formalización.

Pruebas, intentos y complejidad de los análisis. El carácter intuitivo de las limitaciones hace necesaria la repetición de los intentos para obtener resultados más complejos. La especificidad de las limitaciones producen análisis parciales, por lo que cuantas más veces se repita el análisis será más completo.

La eliminación como forma de creación. Obviar, descartar y anular son estrategias válidas en el proceso creativo, al fin y al cabo todo ejercicio de síntesis narrativo-estética debe de asumir cierta pérdida en la relación de contenidos –entre la referencia y la interpretación–.

Control e improvisación, intenciones controladas y proceso improvisado. El simple control no es interesante. Siempre habrá algo que escape al control. Aunque se desatienda las reglas hay que buscar una solución.

La libertad absoluta como la mayor limitación. Sin duda, el axioma más controvertido: no existe la libertad absoluta porque nunca partimos de la nada; siempre existe una intención, una motivación o una influencia. Ahora bien, la libertad absoluta, entendida como el ejercicio de la praxis, sólo posibilita la libertad de pensamiento y no siempre de acción: lo que realmente deseamos, no siempre puede realizarse, pero si podemos redirigir nuestras acciones hacia la consecución del resultado más óptimo. La libertad absoluta de acción es un handicap que siempre se convierte en una utopía.

Las intenciones sólo pueden ser limitadas con otras intenciones. Las limitaciones de las que se habla en la película son limitaciones del lenguaje, del método, pero si no se limita las intenciones los resultados seguirán siendo interesantes siempre que se maneje el lenguaje hábilmente con la intención de sortear los obstáculos.

PROLOGUE TO A PERFECT HUMAN

*Un mundo perfecto versus un mundo horrorífico.
¿Acaso no vivimos en un mundo perfecto?*

Volvamos a empezar: ¿Cuál es nuestro mundo? ¿Quién lo habita? ¿Cómo es el humano perfecto?

Una habitación blanca, sin límites; un set sencillo pero imposible de realizar: ¿ese hombre vive aislado o se ausenta de la realidad? Un barbudo con camisa blanca y corbata se desnuda transformando su imagen mientras escucha el discurso de Kofi Annan pronunciado el día de los derechos humanos. Esta vez los objetos se reducen a una cortadora eléctrica de pelo y una maquinilla de afeitarse. Nada más. No hay mesa en la habitación – la mesa en la que Claus Nissen comía pescado y bebía vino—. No existen planos generales; no existen preguntas; no importa tanto el texto como el discurso; no sabemos si nuestro humano perfecto es un desempleado o un asesino; no somos capaces de acertar si es un vagabundo o un *skinhead*, que diferencia hay entre un dictador o un ciudadano anónimo. ¿Qué importa?

Nuestro humano perfecto no se alimenta como el de Leth, no exhibe sus facultades, no se muestra como es, sólo se manifiesta y nos imagina; no actúa, se hace; no se siente observado porque presiente nuestra presencia. El humano perfecto es ahora más perfecto porque es capaz de transformar su vida en nuestro pensamiento, convirtiéndose en un villano o en un asesino en serie, puede que un magnicida, a punto de camuflarse para repensarse una y otra vez.





Título original (Inglés): Prologue to a perfect human
Dirigida por Angel García Roldán
Performer: Angel García Roldán
Música: Arvo Pärt
Duración: 12:50 min
2010

(Parte III)

En pocos días experimentaré algo que no espero entender.

Prologue to a perfect human, es una travesía audiovisual hacia aquellos lugares paradójicos de lo humano que por cotidianos pueden permanecer ocultos, acechando siempre la incertidumbre y la angustia de un espectador silencioso ante la ambigüedad de los gestos. Como viene siendo habitual en la mayoría de mis proyectos, es grabado con la intención de ser fiel al proceso "catártico" de transformar mi propia imagen.

¿En qué piensa el humano perfecto? ¿En qué piensa mientras atrás hay gente observándole? Estamos ante el prólogo de un humano perfecto donde caben todas las preguntas. Quizás la intención de esta propuesta sea intentar comprendernos: *intentarme comprender* y la respuesta a la que llego es la intencionalidad de mi propia imagen, mi físico, mi rostro o las acciones cotidianas que planeo.

Todo se puede reducir a la acción de hacer cosas, con o sin sentido, ante una cámara-testigo; un confidente necesario en los días de crisis que no me observa porque la sitúo como un espejo.

Detrás del blanco había un artificio de bastidores blancos de una pintura nunca empezada. Tampoco estaba de pie, sino sentado, en una rudimentaria banqueta que nadie puede imaginar. La continuidad es otra mentira porque el registro real es de una hora y media; la imagen tuvo que ser diseccionada como un cadáver en cientos de cortes al compás de los silencios e inflexiones de la voz. En mi humano no hay nada real aunque si es creíble porque, a pesar de todo, sigo siendo en la imagen.

Definitivamente soy yo. No hay truco.



3.4.2. Conceptos básicos.

*Vídeo-referencia. Análisis de una caso.
La estrategia del rapto en las culturas de archivo.
Descontextualización del registro audiovisual.
Algunas consideraciones sobre la cita audiovisual.*

Vídeo-referencialidad. Análisis de un caso.
Sobre vuelos y simulacros.

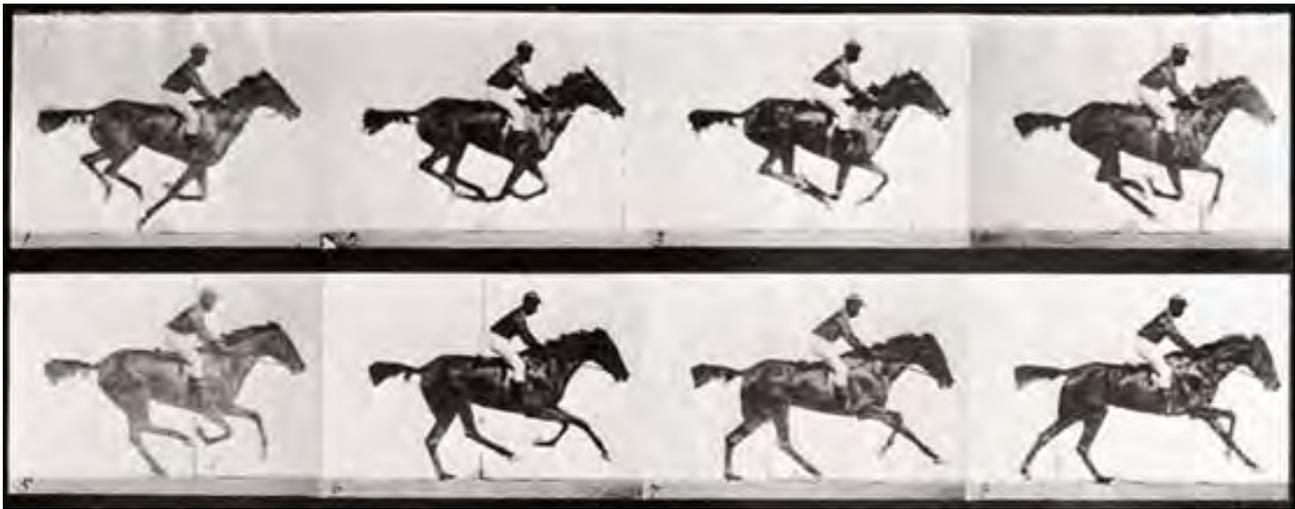
El videoarte, como lenguaje audiovisual, desarrolla su discurso a través de varias codificaciones: la primera a nivel de la referencia, construida sobre el valor denotativo que muestra el significado básico del signo, y la segunda, a nivel de la connotación¹⁷⁶, en la que todos los significados posibles se presentan a través de la *semejanza* con lo icónico, estableciendo una relación de parecido y contigüidad. Mientras que en el primer proceso –automático y autónomo– abstraemos el significado universal, en el segundo –intencional y consciente– la interpretación dependerá de los modos de producción; los posibles significados que el lector inferirá dependerán directamente de la forma, el tratamiento, el contexto y las experiencias previas de cada uno de los interlocutores. De esta manera una misma palabra o imagen puede connotar significados distintos según se enmarque de una u otra manera desde un punto conceptual.

En 1879 Eadweard Muybridge conseguía desvelar a través de la fotografía lo que el ojo humano era incapaz de ver: el vuelo de una yegua al galope. Para ello, construyó un dispositivo de cámaras que generaría la conocida secuencia titulada *Horses running*¹⁷⁷, con la que demostraría que el equino mantenía durante milésimas de segundo sus cuatro extremidades suspendidas en el aire en su carrera. Los experimentos de este fotógrafo siguen causando un enorme interés y sus instantáneas y artefactos¹⁷⁸, más allá del interés científico, son objeto de una particular estética del movimiento congelado a la que numerosos autores y artistas han hecho referencia en sus trabajos sobre la seriación, la secuencia fotográfica o la imagen en movimiento.

¹⁷⁶ La connotación puede ser producto del hablante, en un acto de habla concreto, o puede ser de uso general en una cultura dada.

¹⁷⁷ Ver secuencia del vídeo en: <http://www.youtube.com/watch?v=IEqccPhsqgA> [Consultado el 1 de noviembre de 2011]

¹⁷⁸ Entre otros artilugios Eadweard Muybridge desarrolla un sistema por el que se podían disparar las cámaras al paso de un cualquier ser en movimiento. Tras varios intentos y dispositivos, en 1878 incorporó el uso de gatillos electromagnéticos activados por el paso del caballo –en este caso, una yegua llamada Sally– logrando dos series de 12 fotografías cada una al paso de ella. Proyectó en público los resultados utilizando el proyector *Fenakitoscópico*, que a partir de algunas mejoras él rebautizó *Zoopraxinoscopio*, logrando un enorme éxito en la prensa de la época. Con ello se había logrado la descomposición fotográfica del movimiento rápido, quedando libre la vía para la transición del dibujo a la fotografía en la ilusión del movimiento.



Detalle de la conocida secuencia de 1879 titulada *Horses. running* de Eadweard Muybridge.

La definición de pasado, presente y futuro, queda planteada en la idea de una secuencia que nos remite a cada uno de los instantes en el que el tiempo se convierte en sublime. En este recorrido visual cada imagen se convierte en necesaria, interviniendo en nuestro conocimiento para favorecer la interpolación de los hechos, la comparación de situaciones, el establecimiento de diferencias y la relación de semejanzas; en definitiva, la representación mental de la realidad.

El inicio del pensamiento clásico, según Foucault, excluyó la *semejanza* como experiencia fundamental y forma primera del saber. No será hasta el siglo XVII con Descartes que la *comparación* pasara a considerarse la forma más pura del conocimiento. Sobre ella dice Foucault: «Por la comparación encontramos la figura, la extensión, el movimiento, y otras cosas –es decir, las naturalezas simples– en todos los sujetos en los que pueden estar presentes. En una deducción del tipo: toda A es B, toda B es C, en consecuencia toda A es C; queda en claro que el espíritu compara entre sí el término buscado y el término dado, a saber, A y C, en el respecto que ambos son B. En consecuencia, si ponemos aparte la intuición de una cosa aislada, puede decirse que todo conocimiento se obtiene por la comparación de dos o más cosas entre ellas. Ahora bien, no hay conocimiento verdadero más que por intuición, la deducción que liga entre sí las evidencias. ¿Cómo puede dar autoridad a un pensamiento verdadero la comparación, requerida para casi todos los conocimientos y que, por definición, no es una evidencia aislada ni una deducción? Casi todo el trabajo de la razón humana consiste, sin duda alguna, en hacer posible esta operación». (FOUCAULT, 2005: 59)

Las cuatro estrategias principales que plantean las articulaciones del conocimiento en relación con la *semejanza* son: la *convenientia*, la *aemulatio*, la *analogía* y la *simpatía*. Primeramente, la *convenientia*, describirá la vecindad de los lugares; no es una relación exterior entre las cosas, sino el signo de un parentesco. Las imágenes atraídas por la atracción de la semejanza plantean vecindades que engendran nuevas semejanzas y por eso nos parecen «...“convenientes” las cosas que, acercándose una a otra, se unen, sus bordes se tocan, sus franjas se mezclan, la extremidad de una traza el principio de la otra». (FOUCAULT, 2001: 26)

La segunda forma es la *aemulatio*: una especie de *convenientia* que para desarrollarse no precisa de la proximidad sino de la distancia a través del espejo y su reflejo. La emulación no forman una cadena en la que se unen cada uno de los anillos de la semejanza como ocurre en la conveniencia; en realidad se comportan más bien como círculos concéntricos, similares al mismo tiempo que van perdiendo definición y ganando en amplitud como las hondas que suceden cuando una piedra es lanzada al agua: «...la emulación se da primero bajo la forma de un simple reflejo, furtivo y lejano; recorre en silencio los espacios del mundo. Pero la distancia que atraviesa no queda anulada por su sutil metáfora; permanece abierta para la visibilidad». (FOUCAULT, 2005: 30)

La tercera forma de similitud es la *analogía*, donde se superponen la *convenientia* y la *aemulatio*. Su poder es tan intenso que supera las similitudes de lo visible e inscribe la semejanza en un conjunto de relaciones más sutiles. De esta manera la comparación proporciona un número infinito de parentescos a partir de un mismo punto y la convierten en la más reversible y polivalente de todas las relaciones dando a la analogía un campo universal de aplicación: Gracias a ella son relacionables todas las figuras del mundo. En cierto sentido sucede cuando nos encontramos en los puntos más distantes de la honda, anteriormente descrita.

Por último, la cuarta forma queda descrita a través del juego de las *simpatías* que establecen en un instante los acercamientos más distantes. Pero la *simpatía* como ejemplo de lo *mismo*, tiene el peligro de asimilar lo otro como propio, de hacer las cosas idénticas unas a otras, mezclando sus orígenes y haciendo invisibles las diferencias con el riesgo de hacerlas desaparecer en su individualidad y convertirlas en extrañas a lo que eran. La simpatía transforma y altera desde el sentido de lo idéntico, de tal manera, que si no se controlara su poder, el mundo se reduciría a un punto, a una masa homogénea, a la melancólica figura de lo *mismo*. El poder de esta categoría se verá matizado y reducido ante estrategias como el apropiacionismo, que se alejan de lo *idéntico* para describir las diferencias entre la identidad y la copia y el significado de su intención.

Trataremos de mostrar, ahora, un recorrido por diferentes discursos audiovisuales que despiertan y sirven de ilustración a estos juegos relacionales basados en la semejanza. La proximidad, la influencia y la relatividad que se proyectan en estos ejemplos opera tanto en la apariencia formal como en sus estructuras conceptuales. Lo que aquí proponemos no es una formulación exacta sobre las claves creativas de los autores que se van a citar, en todo caso tratamos de relacionar sus obras para mostrar los nexos existentes con la intención de establecer una *Didáctica de la Referencia* que permita sintetizar nuestras experiencias en el aula.

La experiencia del arte contemporáneo es frecuentemente criticada por situarse demasiado alejada de la competencia real de profesores y estudiantes influyendo en su generalizada ausencia dentro del tratamiento educativo. Pero, en realidad, es la incapacidad del propio sistema por establecer nexos adecuados, coherentes y fructíferos que aborden su tratamiento en el aula los causantes de esta aparente lejanía. Los proyectos artísticos que vamos a mostrar pretenden abordar sin complejos otras maneras de construir la imagen más allá del ejercicio descriptivo o la ilustración inocua. Estos pertenecen al ámbito de la investigación artística y la pedagógica y en ninguno caso existe una

disociación evidente entre lo que pertenece exclusivamente al territorio del arte o lo que, por el contrario, puede entenderse limitado al ámbito de educativo.

Este tipo de experiencias pretenden alcanzar un grado de conocimiento sobre un tema concreto planteándose como formas de pensamiento e indagación a partir de estrategias como la *referencia* que se convierten en elementos y estructuras esenciales para la creación. No es que las imágenes se parezcan unas a otras, o que inviten a comparaciones con el objetivo de ser insertadas en un discurso frecuente de críticos y comisarios; lo que estas construcciones manifiestan es su interferencia creativa: cómo unas imágenes son testigo de la contemplación de las otras, enriqueciendo el discurso y la transformación de la mirada.

Comenzamos en este recorrido con la obra de Felipe Ortega Regalado¹⁷⁹, *Alas para un hombre con vértigo* (2002), realizada a partir de una técnica videográfica similar a la que Muybridge utilizó en su famoso *Fenakitoscópico* y que con el paso del tiempo pasaría a denominarse *stop motion*¹⁸⁰. Ortega Regalado crea una obra audiovisual sumamente poética en la que mostrará a un hombre levitando dentro de una habitación mientras suena una melodía barroca y repetitiva.

Las imágenes utilizadas en esta pieza corresponden a distintas tomas de los saltos que el propio artista realiza en la habitación, seleccionando los frames en los que el cuerpo está completamente en el aire para aislar en un segundo momento el movimiento de cada instante y desarrollar, así, su danza transcendente; justamente todo lo contrario del experimento de Muybridge¹⁸¹.

La metáfora en la que se convierte esta sencilla edición del movimiento queda intensificada con el carácter connotativo del título que describen un juego de resonancias para plantear otros significados: *Alas*, que no se ven e ingravidez de lo etéreo; *Vértigo*, que se manifiesta en la falta de equilibrio mientras que el personaje gira en el interior de la habitación.

Comparar esta imagen con otras similares –dentro y fuera de la narrativa audiovisual– puede ser un ejercicio interesante que nos ayude a recuperar sus otros sentidos aunque para ello requieran la existencia de una unidad común de análisis. En este sentido Foucault plantea que «no se puede conocer el orden de las cosas en su aislamiento natural, a no ser descubriendo la más simple, después la que le está más cerca, para poder llegar necesariamente a partir de allí justo hasta las cosas más complejas». (FOUCAULT, 2005: 60)

Para establecer esta unidad de análisis caben varias estrategias, según sea nuestro grado de conocimiento sobre las mismas. La *comparación* es, claramente, una de ellas. Dice Foucault que este orden o comparación generalizada no se crea hasta que no queda consolidado el encadenamiento en el

¹⁷⁹ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

¹⁸⁰ Nos resulta interesante desatacar el trabajo de investigación sobre esta técnica de Xana Morales (2011) aplicada a la investigación educativa. Web: <http://narrativasadolescentes15fps.blogspot.com/2011/02/estado-de-la-cuestion.html> [consultado el 1 de noviembre de 2011]

¹⁸¹ La pretensión de Muybridge era demostrar el movimiento a través de la suma de momentos no lo contrario.

conocimiento. Esa unión referencial que nos ayuda a establecer las comparaciones entre los conocimientos y las experiencias, entre las nuevas imágenes y aquellas que nos recuerdan. Cuando Foucault argumenta que no podemos conocer el orden de las cosas en su aislamiento natural, nos sitúa ante la reflexión sobre cómo debemos de situarnos ante el objeto, esto es: cómo plantear el camino para interpretar las imágenes que permanecen opacas y distantes en nuestra experiencia, lo que desencadena un ejercicio que parte de lo más simple, para ir abstrayendo paulatinamente nuestro análisis con aquello que está más cerca, un poco menos cerca y finalmente lo más lejano. Este proceso nos ayudará a conocer las cosas más complejas en un recorrido conceptual que deconstruye y reconstruye los sentidos denotativos de las imágenes, enlazándolas con lo personal y subjetivo; con lo real y aparente.

¿Qué es lo que vemos y qué es realmente lo que hay? Con esta pregunta nos enfrentamos a la imagen videográfica, reconsiderando sus formas, los objetos, los actores. ¿Cómo estos se relacionan durante la narración temporal? El significado que frecuentemente se relaciona con cada imagen, ha de recorrer el camino de la relacionabilidad de los pequeños significados para acercarnos al entendimiento. El recorrido de lo particular a lo global hace surgir nuevos razonamientos, nuevos nexos y nuevas relaciones. En nuestro análisis este proceso a menudo es desaprovechado intentando alcanzar el sentido de las cosas desde el primer acercamiento; quizás condicionados por la analogía y el juego de simpatías que anulan cualquier individualidad de las cosas; quizás por las herencias adquiridas de los medios y de sus formas de difusión masiva.

Para Benjamin Buchloh (2004), en la estética del montaje existen implícitas una relación dialéctica, y una naturaleza alegórica y su intención originaria sería el transmitir sentidos ocultos en las manifestaciones públicas. Deconstruir las imágenes y sonidos que conforma la narratividad audiovisual, es una estrategia didáctica para disponer cada elemento del conjunto y así entender mejor su funcionamiento que se construye con el montaje. Relacionar cada fragmento con su conjunto para averiguar como ha sido construido ha de conducirnos a nuevos argumentos cuyos significados no se muestran definitivos. El sentido se genera a través de la comparación con las imágenes de nuestra experiencia que son mediadas por el grado de relacionabilidad de nuestro entendimiento, y por lo tanto, caracterizan nuestra particular manera de ver. El diálogo que establecen las imágenes en una narración videográfica supone el punto de partida para deconstruir y reconstruir nuevos diálogos y nuevas formas de creación, en la que la acción y la intervención creativa jugarán un importante papel a la hora de interpretar los significados y los diferentes recorridos de la imagen audiovisual.

Continuemos nuestro análisis referencial. Dentro de este estudio incluimos un trabajo inicial *Acronías* (2004) de la que soy autor –retitulada en el 2005 como *Acronías: El otro Don Quijote o la figura utópica del optimista impenitente*–, y que supone un ensayo audiovisual sobre el concepto “fuera del tiempo” planteado desde una acción performática en la que un nadador solitario es condenado a enigmática aventura de saltar hasta la extenuación sobre la tierra sembrada de una campiña; un paisaje místico relacionado con los conceptos de desierto, viaje y vida, y que aumenta su valor simbólico en su procedimiento de grabación; una toma única en el que el plano secuencia es ralentizado hasta conseguir la transformación irreal del tiempo. El resultado: una pieza a medio camino entre lo local y lo universal, lo rural y lo urbano, lo místico y lo Kitsch.

La idea gira en torno al concepto de instante, incorporando algunos fragmentos del existencialista Søren Kierkegaard, escritos en *El concepto de la angustia* (1846), que se detenían en el concepto de parpadeo o *Augenblick*, –una conceptualización filosófica que bien podía adelantar el artilugio de Muybridge para capturar sus instantes–.

Esta vídeo-performance mantiene referencias directas con la anterior de Ortega Regalado que un año antes había podido contemplar en directo en un espacio museístico. Ciertamente en *Acronías* se establecen una serie de similitudes nos sólo desde el punto de vista iconográfico –el cuerpo de un hombre saltando– sino también en el plano conceptual –una reflexión visual sobre la idea de la eternidad–. Aquí la semejanza se establece a través de una relación en la que la *emulación*, lejos de reducirse en la metáfora, plantea nuevos recorridos formales y conceptuales.

Dos años más tarde el artista Eugenio Rivas Herencia¹⁸² inicia una serie de videocreaciones rebautizadas pasados los años como *Milagros que no son magia*¹⁸³ (2006-2009), donde una vez más el protagonista es el propio autor que es objeto de una serie de experiencias místicas, en este caso tres levitaciones en diferentes lugares públicos y privados.

A través de una técnica similar a la de Felipe Ortega Regalado, amplía el número de frames seleccionados en cada salto dando un efecto estroboscópico al movimiento concadenado del personaje; de esta manera incidirá más en la idea del truco y se alejará de los conceptos místicos anteriores. Por lo tanto la idea de estas levitaciones es poner en marcha el mecanismo de la ilusión, pero sin ocultar el truco que la hace posible. En cada parte de la trilogía el *performer* completa un recorrido en aparente levitación o se eleva sobre el mismo lugar sorprendiéndonos con las convulsiones del supuesto éxtasis. En ningún caso constatamos que ponga los pies en el suelo, sin embargo, es evidente el proceso de edición de vídeo el que se han eliminado los momentos de apoyo. Así, presenciamos un simulacro del que somos totalmente conscientes; aunque no por ello dejamos de deleitarnos con su transcurso; se trata del acontecimiento “milagroso” que no oculta su evidente falsedad y de esta manera la emulación, lejos de ser consciente, ofrece nuevos parámetros y nuevas relaciones entre la imagen, la técnica de construcción y los conceptos que en ella se manifiestan.

La última videografía a la que haremos referencia es la realizada por Miguel Angel Tidor López –colaborador de esta investigación– titulada *In the Air* (2010), cuya realización pertenece al ámbito educativo encuadrándose en el proyecto educativo *Packaged* (2010)¹⁸⁴; un conjunto de experiencias videográficas realizadas por estudiantes de Primaria. Este conjunto de obras muestra las posibilidades

¹⁸² Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

¹⁸³ *Milagros que no son magia* es una serie abierta compuesta hasta la fecha por tres pequeñas piezas con una duración de alrededor de un minuto cada una: *Simulacro de levitación* (2006), *Simulacro de éxtasis* (2006), y *Alter Nordfriedhof Levitation* (2009). Reeditado en 2011 para la *II Muestra de Videocreación España, Cuba, Suiza*. que organiza *Proyecto Circo en La Habana*. Cuba, y en la cual comisarié una selección de videoartistas andaluces .

¹⁸⁴ Posteriormente todo el registro audiovisual de las acciones realizadas será editado editado para ser incluido en el programa educativo *Los colegios exponen* que el *Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero de Granada* coordina anualmente con diferentes centros de educativos de la provincia.

didácticas y pedagógicas del videoarte y fueron realizadas como investigación-acción educativa con el objetivo de generar un espacio de aprendizaje videográfico en Primaria¹⁸⁵.

La pieza en cuestión fue grabada también haciendo uso de un plano fijo ante el cual se ejecutaba la acción de saltar. En contexto: una colina próxima al colegio sobre la que había crecido la hierba. Las secuencias –se grabó una por alumno– fueron ralentizadas, cortadas y ensambladas con disolvencias hasta conseguir la desaparición y la anticipación de una nueva acción. Esta performance grupal surgió espontáneamente dentro un juego en el que se trataba de representar algunos conceptos abstractos como libertad, silencio, aire... Así cada salto proyectaba el deseo de volar; el abandono del suelo.

Parecen evidentes las relaciones con los anteriores trabajos, aunque en este caso, el docente y el alumnado sólo tenían como referencia la pieza de *Acronías*, que había sido proyectada en el aula. pero nuevamente la autorreferencia es continua desde cualquiera de las formas de la *semejanza*. Esto nos lleva a concluir que tener conocimiento de una imagen no implica necesariamente que deban de surgir formas semejantes, o que el autor la haya tenido en cuenta a la hora de construir las suyas, pero sin duda, al generar un nuevo conocimiento siempre tenemos en mente “otros” que enmarcan y enriquecen el propio. La referencialidad es una constante en el arte y una de sus características principales que lo hacen permanente y vivo. La *convenientia*, la *aemulatio*, la *analogía* y la *simpatía*, pueden favorecer el diálogo y la relacionabilidad, antes y después de la actitud creativa.

La comparación y la semejanza surgen de esa labor referencial que se extiende en el tiempo y que se concreta puntualmente en cada obra, abierta a la interacción con sus lectores-espectadores, pero estos primeros contactos no siempre dan lugar a un acercamiento a la obra que puede estar condicionada por diversas circunstancias; es necesario plantear una análisis comparativo de relaciones de proximidad. La semejanza, por tanto, actúa frecuentemente como reclamo significativo y se proyecta como aquello que nos resulta familiar, de esta manera la referencialidad es un juego de lugares comunes, donde las ideas –en nuestro caso las imágenes– se disponen a ser enfrentadas para ampararse mutuamente en el tamiz de las apariencias y sus significados.

¹⁸⁵ Sus alumnado se encuentra cursando 3º y 4º de primaria, aunque en algunas experiencias también participaron grupos de 1º y 2º de primaria del CEIP Hnos. Coronel Velázquez de la localidad de Piñar (Granada)



Alas para un hombre con vértigo.
Felipe Ortega Regalado. 2002.



Milagros que no son magia.
Eugenio Rivas Herencia. 2006-2009.



El otro Don quijote o la figura utópica del optimista impenitente.
Angel García Roldán. 2004.



In the Air.
Miguel A. Tidor López. 2010.



The barber de Angel García Roldán. 2007-10.

La estrategia del rapto en las culturas de archivo.

En 1961, Nam June Paik y Wolf Vostell fundan el movimiento FLUXUS, en el que se sitúan los orígenes del videoarte. Su forma radical de pensar, influenciada por el Dadaísmo, plantearía la apropiación de hechos, objetos y signos de la vida cotidiana, con una orientación crítica e irónica. Para ambos autores la TV y el vídeo abría nuevas vías creativas desde las que plasmar sus ideas basadas en la manipulación y combinación de imágenes –retocadas y distorsionadas electrónicamente–, como resultado de varios años de experimentación. A partir de este proceso nace la nueva disciplina que propone lo videográfico como medio y mensaje a la vez.

Esta nueva forma de creación incluiría en su hacer todas aquellas estrategias planteadas en el arte como el apropiacionismo objeto de nuestro interés. Como estrategia creativa la *apropiación* consiste en tomar una obra para reproducirla nuevamente aunque no siempre se mantengan todos los motivos, ni la técnica de la obra original. La reproducción puede ser exacta, similar o idéntica –visualmente– a la primera, pero la intención –contextualizada en otro momento y realizada por otro autor– planteará una consideración subjetiva con una emocionalidad distinta e irrepetible.



Sherrie Levine¹⁸⁶ –principal exponente del apropiacionismo– alude al pasaje de Walter Benjamin¹⁸⁷ como la idea más cercana de lo que significa el apropiacionismo, esto es; el concepto de copia en el discurso del arte. Mientras que otros, sin embargo, lo identifican con el plagio –algo ausente de encanto, originalidad e ideas propias–. Desde nuestra perspectiva la apropiación o estrategia del rapto es más como una fórmula de creación que convive con el movimiento artístico postmoderno y, en todo caso, activa un gesto artístico plenamente vigente en la actualidad.

Ignacio París define los procesos de apropiación como una «...estrategia de contestación a las condiciones de globalización mediática que sufrimos». La apropiación, no es un robo, si no un reciclaje; una reutilización, revisión, cita, plagio o la tergiversación que convierte los objetos utilizados en otras cosas más allá de la referencia. La apropiación es una forma de trabajo en cierto modo “ecológica” –en

¹⁸⁶ S. Levine se interroga sobre la idea de propiedad y el proceso de “fetichización” que sufre toda obra de arte por el mero hecho de llevar inscrita una firma: la apropiación no es más que una forma de cuestionar los conceptos de autoría, propiedad, original y copia.

¹⁸⁷ «La obra de arte ha sido siempre fundamentalmente susceptible de reproducción. Lo que los hombres habían hecho, podía ser imitado por los hombres. Los alumnos han hecho copias como ejercicio artístico, los maestros las hacen para difundir las obras, y finalmente copian también terceros ansiosos de ganancias. Frente a todo ello, la reproducción técnica de la obra de arte es algo nuevo que se impone en la historia intermitentemente, a empujones muy distantes unos de otros, pero con intensidad creciente»



Kistch. Angel García Roldán. 2007.

la utilización de los recursos, al emplear obras, imágenes textos o fragmentos ya creados– y dialogante –en el intercambio con el entorno cultural heredado–, y sobretodo imprescindible, cuando el discurso dominante se impone por su ubicuidad y permanente presencia. (PARÍS, 2009)

Este proceso de apropiación, selección y manipulación de unos determinados aspectos del paisaje mediático plantea la facultad de cuestionar las estructuras sociales implícitas en la producción de imágenes y las problemáticas relaciones entre el archivo visual, el poder y la realidad. A través de la yuxtaposición de elementos aparentemente divergentes y del establecimiento de una relación dialéctica, entre ellos se genera el desplazamiento de significado que se concreta en su descontextualización. De la misma forma, la *vídeo-apropiación* tienen el poder de aclarar y deconstruir el entramado de relaciones político-sociales en el que nos movemos; ese conjunto de relatos emitidos permanentemente desde el poder y orientados a reprimir sistemáticamente la reflexión.

En el sentido de este discurso, la necesidad de las estrategias de apropiación entrevee un ideal a medio camino entre lo utópico y lo activista. Planteamos desarrollar nuestra propia creatividad a partir de los más nimios desechos o d de la sobreabundante información e iconografía que nos rodea. de esta manera aprendemos a percibir y pensar las cosas que acontecen en nuestro alrededor. Instruimos a manejar las imágenes, en lugar de dejarnos manejar por ellas y por quienes pretenden manejarlas profesionalmente,



Rumbas para Charlot. Fernando Baena 2007.

supone una praxis que nos permite situarnos antes los cauces habituales del mercado, las redes de información y los holdings del espectáculo industrial.

Entre las estrategias postmodernas más recurrentes y las diferentes formas de apropiación, encontramos que el collage debe de ser considerado más como una dinámica creativa que como técnica en sí, pues su tratamiento es abordado por todas las disciplinas artísticas; literatura, cine, música y también el video... – por ejemplo: Los exuberantes vídeo-collages de Frank Gillette en *Rituals for a Still Life* (1974-75) y de David Hall, *7 TV pieces* (1971)–, aunque la alegoría de la apropiación objetual por excelencia sea el *ready-made*. El cuestionamiento sobre las condiciones de la percepción que se desprenden del *objet trouvé* en las artes plásticas no puede equipararse a las consideraciones del *Ready-made fílmico*¹⁸⁸ o el *Apropiacionismo videográfico*, planteado en la creación contemporánea. Para empezar, las prácticas apropiacionistas audiovisuales permanecen, para la mayoría de los espectadores y telespectadores, camufladas en el mismo medio; y no por que no sean evidentes o abundantes, sino porque son tan frecuentes y familiares que son imperceptibles. Estamos tan acostumbrados a consumir grandes cantidades de material reutilizado, encontrado y reelaborado que no encontramos extrañeza o recelo en ello. Por

¹⁸⁸ El concepto de *Ready-made fílmico* aunque permita utilizar y sacar de contexto una fragmento e insertarlo en una nueva pieza de forma descontextualizada desde el punto de vista de la lógica narrativa general, no plantea las mismas paradojas que el objeto encontrado o el objeto descontextualizado –firmado, titulado y presentado en los lugares habituales del artefacto artístico.... El problema que nos encontramos es que un fotograma o una secuencia fílmica nunca podrá ser descontextualizada de su medio sin alterar sus cualidades formales porque precisan del medio para mostrar su imagen.

ejemplo, casos como el *Cine de compilación* o *Found Footage* cuya historia es tan extensa como la del cine convencional, obtienen y recuperan las imágenes producidas por otros para economizar gran parte del proceso de producción y centrar su interés exclusivamente en los procesos de montaje que permiten la narración. El videoarte no es ajeno a esta estrategia; algunos autores que merece la pena revisar y que hacen uso del apropiacionismo videográfico son: Dara Birnbaum, Paul Pfeiffer, Catherine Sullivan, Cristian Janckowski, Francis González Torres, Antoni Muntadas, Xavi Hurtado, Valeriano López, Rogelio López Cuenca, Fernando Baena o Maria Cañas, entre otros¹⁸⁹.

La deconstrucción audiovisual a la que anteriormente hacíamos referencia, pasa por la elaboración de micronarrativas que sepan permanecer resistentes a la facilidad de las industrias e instituciones de la cultura el ocio y el espectáculo absorbiendo y disolviendo su discurso. No olvidemos, que este proceso de apropiación creativa es constante en la industria del entretenimiento –que devorar sus propios objetos– e intenta controlar así sus derechos¹⁹⁰. Con esta idea podemos observar en el desarrollo del videoclip musical, o de la TV comercial, la frecuencia de producción de remakes basados en la apropiación como técnica común para reconocer que la estrategia de la apropiación ya no evidencia una posición crítica con respecto a la cultura contemporánea, sino una afirmación estética de sus propios enunciados.

La deconstrucción de la “metarrealidad” audiovisual actual, requiere una hermenéutica de la sospecha que aborde el texto –la imagen, su montaje y consecuente narración–, no para encontrar en el una verdad absoluta objetiva, sino para desenmascarar lo que queda escondido, entendiendo que es en su lenguaje donde se oculta el poder. Las estrategias de apropiación no sólo sobrevuelan la realidad mediática del presente, también asaltan los archivos con el objetivo de deconstruir sus controvertidos discursos que construyen la historia.

De esta manera aparecen obras como *Kistch* (2007)¹⁹¹, en el que se superponen y alternan durante diez minutos todo tipo de fragmentos audiovisuales de índole histórica con otros grabados con vocación documental con el objetivo de modificar todas las imágenes originales. Este trabajo supone una reflexión sobre la manipulación de los medios audiovisuales y la capacidad de la propia imágenes de establecer diferentes lecturas al espectador según se desarrolla el discurso o los múltiples discursos de la obra.

Un ejemplo educativo interesante de como la experimentación videográfica puede convertirse en una estrategia didáctica para el desmontaje audiovisual a través de dinámicas de apropiación es la pieza de Fernando Baena, *Rumbas para Charlot* (2007). Aquí la videografía reutiliza y mezcla, al ritmo de rumbas, algunas de las secuencias de la película, *Luces de la ciudad* (1931) de Charlie

¹⁸⁹ Consultar autores en el apartado 3.5.1. Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual. Pág. 372

¹⁹⁰ Derechos basados en el control de la re-lectura y en la autoría de las imágenes del audiovisual.

¹⁹¹ Título que recoge, como punto de partida, el error terminológico para hacernos pensar en el verdadero Kitsch, planteando una doble referencia que se muestra implícita en la obra: por un lado el pastiche iconográfico de la Revolución cubana procedente de documentales y archivos históricos y otras filmografías de ficción entre las que destaca, *Land of the blind* dirigida por Robert Edwards (2006), que interesan desde un punto de vista estético y conceptual. Y por otro lado, la propia idea de error, que dispone la necesidad de un diálogo de comprobación, que ordene nuestra memoria para evocar las imágenes del pasado y permitir el beneficio de la duda, reconstruyendo los discursos formulados durante la historia.

Chaplin, con otras grabadas por los asistentes a un taller¹⁹². Este trabajo artístico-educativo y experimental busca aislar las imágenes de la narrativa original, para modelar una nueva narrativa que saque a la los “clichés” ocultos en las imágenes mediáticas.

En ambas piezas, no se pone en duda que la videografía resultante sea “otra cosa” y que los fragmentos utilizados se distancien del contexto al que pertenecían, permitiendo una deconstrucción narrativa.

Los fragmentos aun siendo los mismos, pertenecen ahora a otro sentido que será doblemente aludido, en la creación –por sus autores–, y en su lectura –por los espectadores–. En ambos casos, también se podrá reconocer y valorar el original al que pertenecían, planteando el lugar donde se construyen las *Culturas del Archivo*.

¹⁹² Rumbas para Charlot fue realizada para formar parte de la primera exposición que se celebraba dentro del *Proyecto “Dentro-Fuera”*, plataforma independiente de colaboración entre artistas que están dentro del mundo del arte y artistas que están fuera de él, “un espacio en tránsito” donde todos somos autores y obras a la vez.

El archivo, como una de las instituciones centrales del ordenamiento social en la postmodernidad, atraviesa un período de significativas transformaciones en su naturaleza, funciones y usos sociales. No es extraño que la actividad artística aproveche esta crisis documental a su favor. La clave de este debate está en la ambigüedad documental con la que se muestran los registros visuales y audiovisuales actuales ante la idea, ampliamente extendida, de que la fotografía o el vídeo suponen un testimonio palpable de lo real. Esta disposición es también la causante de la sospecha sobre todo lo mediático que incluye además los instrumentos que informan de lo real y que nos obligan a una revisión urgente de los códigos visuales sobre los que se construye el propio documento.

Los usos que la sociedad actual hace de los medios audiovisuales, han influido en las últimas décadas a una ferviente proliferación de mediatecas, filmotecas, y videotecas en la que se guardan, restauran y exhiben una amplia producción de obras audiovisuales, aunque los inicios de esta documentación audiovisual pueden situarse alrededor de 1930 como respuesta a la frecuente reutilización de estos archivos históricos¹⁹³. Los primeros que acopiaron y gestionaron estas primeras filmotecas eran apasionados del cine que mantenían el deseo de visualizar las películas con diversos propósitos entre los que se encontraban: el entretenimiento, el reconocimiento de huellas del pasado, la interpretación o reinterpretación de identidades; además de la intención de conservarlas para que en un futuro pudiesen ser utilizadas por las sociedades venideras. Con el paso del tiempo y el advenimiento de las nuevas tecnologías –como el vídeo– se generaliza su utilización y se inaugura una nueva etapa en la documentación y archivo audiovisual habilitando nuevas técnicas para la reproducción de las obras que se registraran y archivaran en soportes cada vez más pequeños –reduciendo costos y necesidades espaciales de los centros de documentación–. La era de la digitalización renovará nuevamente el aspecto de estos centros audiovisuales¹⁹⁴, dando lugar a nuevos formatos de archivo y a nuevas formas de acceso que en pocos años transformará las formas de entender y consumir el audiovisual.

La introducción de las nuevas tecnologías en la gestión de estos archivos, los nuevos formatos de almacenamiento basados en lo digital, la democratización de su acceso a través de internet y las mejoras en la restauración y mantenimiento del material son algunos de los aspectos más relevantes de la importancia que el archivo proyecta en la cultura contemporánea.

¹⁹³ La primera cinemateca pertenece a Estocolmo, la *Svenska Filmsamfundet*. Poco después, en 1934, se crea el *Reichsfilmmarchiv* en Berlín, y la *Cinemateca de la Escuela de Cine de Moscú*. En tanto, la *Nacional Film Library* de Londres, se inaugura en 1935, en el mismo año en que se abren en Nueva York la *Film Library del Museo de Arte Moderno* y, en Milán la *Cinemateca Mario Ferrari*, más tarde denominada *Cinemateca Italiana*. También en esa misma década aparecen en París, la *Cinemateca Francesa* (1936), en Bruselas, la *Cinemateca Belga* (1938) y, la *Federación Internacional de Archivos de Films*, creada en 1938 en París, con actual sede en Bruselas, Bélgica, que por entonces formaban parte los archivos de Berlín, Londres, Nueva York y París.

¹⁹⁴ En la actualidad existen archivos de televisión dedicados a preservar contenidos de su propia producción; cinematecas, filmotecas, museos del cine estatales o privados, centrados en la preservación, fundamentalmente, de películas cinematográficas; videotecas, mediatecas, centros o núcleos de gestión o producción audiovisual, áreas de cine y vídeo –pertenecientes a organismos del Estado o privados– dedicadas a preservar obras documentales, de ficción, videoarte, vídeo-danza, videoregistros de actividades artísticas y científicas y obras de realización independiente. Además están también a las bibliotecas que a través de sus Espacios Multimedia han efectuado un importante aporte en el ofrecimiento de servicios de visualización de contenidos audiovisuales a la comunidad en soportes de consulta, desarrollando así una tarea que en muchas ocasiones no pueden emprender los archivos audiovisuales.



Still de *Telephones*. Christian Marclay. 1995.

En el momento actual –consensuadas las normas para su preservación y afianzadas las instituciones que se encargan de esa labor–, surge una nueva consideración del hecho audiovisual que se extiende a todos los sectores sociales y que da lugar a una *hipercultura del archivo* cuyas nuevas estructuras mediáticas –basadas en el libre acceso– llegan a transformar el propio concepto de vídeo-registro¹⁹⁵.

Empresas de portales como Youtube, Internet Archive, Vimeo, blipTv, suponen la extensión de esta cultura documentalista inaugurada a principios del siglo XX. La era digital reafirma la necesidad de archivar todo tipo de material audiovisual con diversos propósitos, entre los que destacan, desde el entretenimiento hasta la interpretación e reinterpretación de las identidades. El gran documental de nuestra sociedad, y por ende de la vida de cada habitante de este mundo, se encuentra en Youtube y es citado en cualquier vídeo-blog o red social –como twitter o facebook–.

¹⁹⁵ La idea del videoregistro como huella de lo verdadero, arraiga precisamente en la creencia de que el acto audiovisual recupera un hecho de lo real, en el que no hemos podido intervenir, sino como testigos, como observadores directos.



Soliloquy Trilogy. Candice Breitz. (1971-2000).



Videograms of a Revolution. Harun Faroki. 1992.

La creación de archivos y de sistemas de acceso forman parte de los derechos de los ciudadanos a la libertad de expresión, así como el derecho a la memoria a través de la protección y difusión de las fuentes audiovisuales para garantizar uno de los derechos más fundamentales: el de la información. La información por sí sola no es conocimiento, pero sí la puerta del conocimiento. El saber y el acceso a la propia historia, como un derecho inalienable de los pueblos, se halla hoy contenido en gran parte de los diferentes géneros que conforman los medios audiovisuales. La televisión, por ejemplo, que ha jugado un papel importante en la constitución de las formas de representación del poder y es acusada a lo largo de su historia de censurar o de manipular la información sigue manteniendo el liderazgo como memoria colectiva de nuestro tiempo. A nadie se le escapa que detrás de la desaparición de testimonios audiovisuales en relación a todo tipo de violaciones de los derechos humanos llevadas a cabo por diferentes regímenes y gobiernos no perviva la idea de que “sin hechos, no hay delito”. La imagen es una fuente informativa que corre el peligro de poder ser desmantelada, corrompida o pervertida por un poder que evitará, a toda costa, su reconstrucción iconográfica como documento de la memoria –este tipo de ocultaciones o destrucciones han sucedido en China, Chechenia, Afganistán, Irak, Libia, etc, por citar algunos ejemplos–.

Por ejemplo, la artista de Johannesburgo Candice Breitz defiende un proceso de reciclaje como si se tratase de una traducción e interpretación de materiales y lenguajes preexistentes; una variación del procedimiento vanguardista del collage que en la terminología actual del vídeo y el sonido se denomina *sampler* o la remezcla. Los materiales que utiliza la autora pertenecen a la cultura de masas: películas de Hollywood, actores y actrices del *star-system*, ídolos de la música pop, series de televisión sobre los que interviene con técnicas de manipulación y transformación de contenidos y mensajes a través del montaje o la manipulación digital, mediante su borrado o enmascaramiento.

Otro caso interesante es el taiwanés Chen Chieh-Jen que realiza sus proyectos en vídeo o fotografía para exponer la relación entre la imagen y el poder, haciendo reconstrucciones con todo lujo de detalles para ensayar procesos de recuperación de la memoria histórica en un intento de transformar la sociedad.



Lingchi-Echoes of a Historical Photograph. Chen Chieh-Jen. 2002.

5 DOTS. Tomás Ochoa. 2005

Un referente fundamental de estas culturas de archivo es el artista checo Harun Farocki que se concibe a si mismo, más como un documentalista que como un artista visual, manipulando las imágenes con conciencia de su realidad histórica para buscar en ella elementos de tensión y significación propia. La naturaleza documental de su práctica artística relaciona ambos fenómenos hurgando en toda clase de archivos, orales, escritos y visuales, con el fin de crear una evidencia crítica y fragmentaria y que queda patente en sus películas y videoinstalaciones.

En una línea parecida el ecuatoriano Tomas Ochoa recontextualiza documentos y devora sus imágenes de archivo para mostrar la expansión de Europa hacia el Nuevo Mundo. Sus vídeos ponen a la vista las diferentes formas de la mirada surgidas en la modernidad. El cuestionamiento permanente de las tecnologías antropocéntricas de representación de la alteridad le han facilitado desligarse de muchos de los vicios que acechan al documentalismo y a la denuncia periodística, también al reportaje etnográfico, que aparecen además en algunas propuestas de arte reciente.

Por último otra de las figuras que han trabajado desde esta perspectiva del archivo y el documento es el estadounidense Christian Marclay que explora los patrones de lenguaje conectando el sonido, la fotografía, el vídeo y el cine generando una tercera forma, completa, con asociaciones y resonancias propias en el trayecto hermenéutico del recuerdo. De esta manera el cuerpo social que habitamos se instala críticamente en su tiempo, rememorando el pasado y anticipándose al futuro.

El trabajo con la memoria ésta siempre inscrito en un momento de la historia, en una cultura y en su universo simbólico. La estética del documento es considerada por algunos autores y artistas como el escenario donde experimentar con una cultura sólidamente consolidada en el inconsciente colectivo, de hecho vivimos abrumados por la necesidad de capturar continuamente testimonios de nuestra vida, y el arte, como manifestación humana, también es permeable a ello.

Algunas consideraciones sobre la cita audiovisual.

*Si todo proceso de selección no fuese ideológico,
la elaboración de cualquier imagen no supondría un punto de vista.*

En el contexto de la globalización, el control sobre lo visible y lo invisible, no se desarrolla exclusivamente en el entorno informativo; se extiende también al creciente control privado de los archivos audiovisuales pretendiendo reducir su acceso público en pleno auge de la “utopía del intercambio”. Dado que el archivo documental posee una particular condición neutral, asistimos a una manipulación tanto de la historia como de las herramientas de análisis.

Comenzamos este apartado con algunas de las ideas que Daniel Tubau expone y registra con su cámara en su propio despacho¹⁹⁶. Este documento audiovisual es una disertación, que utiliza el propio medio y sus posibilidades, para hacernos entender la necesidad del derecho de cita audiovisual en los tiempos que corren. En palabras de propio Tubau, el derecho de cita audiovisual debe compararse con el derecho de cita textual; lo audiovisual es cada vez más importante en una civilización que ya no se basa exclusivamente en la cultura del libro y que incorpora, como fuente de conocimiento, los contenidos audiovisuales. Esta circunstancia se refleja en todos los ámbitos del conocimiento humano inclusive en el campo educativo con la continua renovación de las tecnologías educativas de la que esta investigación se hace eco.

Como apunta Tubau refiriéndose a Alexandre Astruc (1948), si Descartes existiera hoy y volviese a reconsiderar su Discurso del Método se encerraría en su habitación con una cámara de 16 mm y película en sustitución de la pluma y el tintero, para filmar y evidenciar que esta filmación es su pensamiento que representa la plasmación de su existencia.

Descartes después de dudar de todo –de todas las cosas–, se propone poner en cuestión todo lo que hasta entonces había aprendido, con el deseo de encontrar una certeza, algo que pudiendo ser verdad permitiría construir la filosofía: «...y habiendo observado que en la proposición “pienso luego existo”, lo único que me asegura que digo la verdad es que veo muy claramente que para pensar es necesario ser, juzgué que podía tomar como regla general que las cosas que concebimos muy clara y distintamente, son todas verdaderas» (DESCARTES, 1637)

A partir de este momento, argumenta Tubau en su vídeo-discurso, se empieza a elaborar una nueva arquitectura filosófica, que cuestiona la filosofía anterior aristotélica y que en ese momento dominaba todo el mundo del pensamiento. Empieza así la modernidad, la filosofía moderna y la ciencia moderna.

¹⁹⁶ Consulta en: <http://www.youtube.com/watch?vBVESHM0S3IY> [Consultado el 1 de Noviembre de 2011]

Poco después, hacia 1700, la *Royal Society* es fundada y se producirá el giro científico al aplicar el principio de Francis Bacon que pronosticaba que la información era poder. En este momento se comprende que la información no ha de mantenerse en secreto y que el conocimiento humanista y científico debe compartir sus avances para someterse al examen de los demás que valorarán las diferentes tesis con objeto de hacer avanzar a la ciencia. Desde entonces, hemos avanzado de una manera asombrosa, hasta el punto, concluye Tubau, de hacer viable la proposición que en su día formuló Astruc sobre la reformulación del *Discurso del Método*: «Ciertamente, esta frase puede ser invertida para consensuar que si hoy podemos plantear esta posibilidad de grabar las cosas en una cámara de vídeo, es porque Descartes escribió el discurso del método». (TUBAU, 2010)

La disertación de Tubau concluye que si durante siglos los autores se han citado unos a otros, pudiendo escribir ensayos, validando y revalidando teorías, con la consecuente desarrollo de las ciencias. Es lógico pensar, que ahora que vivimos en un mundo audiovisual, debemos de tener derecho a citar audiovisualmente: «Pero en la actualidad no esta tan claro que podamos citar contenidos audiovisuales. Por ejemplo, cuando alguien sube una escena de la película Casa Blanca, a Youtube, para contar algo sobre ella, para relacionarla con otro asunto o simplemente por cuestiones académicas de enseñanza o de investigación, puede verse obligado a retirar esos contenidos audiovisuales, porque la productora cinematográfica que tiene los derechos de la película obliga a estos canales a retirar el vídeo, otras veces es la productora poseedora de los derechos de la música que suena en la escena la que obliga a este hecho. Si hasta hace unas décadas, afirma tubau, que vivíamos en un mundo textual donde el contenido de los libros se podían compartir, ahora vivimos en un mundo audiovisual – y cada vez lo va a ser más– en el que igualmente este tipo de información debe de ser compartida». (TUBAU, 2010)

Las cuestiones referidas a la cita audiovisual plantean un discurso controvertido en el seno de la investigación educativa, que lejos de parecer poco relevantes, sin duda, influyen y demarcan los enfoques del trabajo audiovisual en el aula, y cómo no, la inclusión y expansión del videoarte en la educación artística. En el arte, estas cuestiones parecen asumidas y superadas; en cierta forma se encuentran consolidadas dentro del propio discurso artístico aunque no puedan reflejarse ampliamente en s los artificios legales¹⁹⁷ y normativos.

¹⁹⁷ El Convenio de Berna para la protección de las obras literarias y artísticas (CB), lo regula en su artículo 10, estableciendo cuatro requisitos indispensables para legitimar el *derecho de cita*²⁴ que puede perfectamente ser amoldada por la legislación interna de cada país. Por ejemplo, la Ley de Propiedad Intelectual de España (art. 32) dispone como conducta válida, la admisión en una obra propia de fragmentos de obras ajenas, siempre que se trate de obras ya divulgadas y su inclusión se realice a título de cita o para su análisis, comentario o juicio crítico. Tal utilización sólo podrá realizarse con fines docentes o de investigación, en la que se justifique el fin de esa incorporación, e indicando la fuente y el nombre del autor de la obra citada. (RODRÍGUEZ, 2006)

Inicialmente nos planteamos diferentes terminologías para referirnos a un tipo de experiencias didácticas que utilizaban los bancos audiovisuales y las obras de determinados autores como pretexto para inducir una dinámica creativa en la que establecer un pensamiento visual alrededor de la obra videográfica de referencia. El desarrollo de esta estrategia no tiene porque mostrar construcciones visuales semejantes, al fin y al cabo las referencias son sólo un punto de partida, una apertura hacia otros recorridos personales, no se plantean como una dirección exacta y mucho menos como una continuación narrativa. Lógicamente, la aparición de semejanzas, analogías e incluso estrategias de apropiación o simulación con las imágenes iniciales, habrá de valorarse en función del cada uno de los procesos de interacción y su aparición no ha de valorarse como una desfocalización del proceso o una superficialidad en los contenidos desarrollados en la experiencia. Estos mecanismos, sin duda, suponen una fórmula válida de como podemos situarnos ante el problema de la comprensión e interacción significativa con la obra audiovisual contemporánea. El videoarte, dado su carácter independiente –incluso dentro de sus contornos– posibilita y amplifica esta posibilidad de construcción reflexiva, de comprensión del medio y de crítica audiovisual.

Aunque se haya escrito mucho sobre ello y sea un punto de inflexión para la atenta mirada de la crítica, en la obra de arte no se cita, se refiere; las imágenes –apropiadas o no– simplemente se utiliza, se modifican, se convierten y todos comprendemos que la circunstancia del aprovechamiento no es un hurto, en todo caso un tomar prestado, porque la referencia original sigue existiendo.

Cuando citamos un texto en otro texto, acomodamos el mismo en el sentido de nuestro discurso y lo destacamos bajo la fórmula de la cita; cuando insertamos una imagen en un texto, especificamos de igual manera su origen; pero en el discurso audiovisual, que toma la imagen como texto y la estructura como narración, el concepto de cita –tal y como lo conocemos para el texto– se difumina o deja de plantearse con ese aspecto.

No podemos anular la imagen del texto audiovisual, porque éste sería incoherente y su significado quedaría reducido al intervalo de sus fragmentos. Tampoco ha calado la idea de subtítular la imagen con la cita –al estilo literario– aunque se hayan creado algunos recursos para salvaguardar la autoría de la misma –marcas de agua o los logotipos insertados en los archivos audiovisuales–. El concepto de cita se incluye y se supone en todas estas circunstancias aunque en la construcción estética la misma nos se exponga al mismo nivel que en el documento-texto. Aun así, nos parece que la imagen puede referirse a sí misma; la apropiación no la desconfigura, tan sólo la reinserta en otro lugar utilizando sus posibilidades semánticas. Desde que el arte es arte, se autorrefiere, se apropia a si mismo y dispone las diferentes estrategias para permitir relacionar sus distintos artefactos. El arte mira hacia fuera y se apropia de todo aquello que siendo visible puede ser modificado y reconceptualizado.

Cuando decidimos hacer mención a este tipo de videografías que surgen como referencia unas de otras, nos parece más adecuado en el sentido de nuestra experiencia y de nuestra investigación, utilizar el término compuesto de *vídeo-referencia*. Otra consideración barajada era la de *vídeo-cita* pero no definía exactamente nuestra intenciones pedagógicas, ni didácticas. La *vídeo-cita* o *vídeo-citación* expone un concepto de inclusión particular; una metodología de sustentación argumental a

nivel del significado del original y no incorpora el valor de la referencia como una materia nueva, sino como un conocimiento previo.

La *vídeo-cita* puede plantearse como una construcción de “otra cosa” que nos interesa mostrar para justificar la nuestra, pero no implica un desarrollo posterior sobre ese concepto; no mantiene el pulso creativo que la vídeo-referencia si va a desarrollar. Aunque en el lenguaje común ambas consideraciones, cita y referencia, pueden parecer lo mismo e incluso sean sinónimos, en el ámbito de la videografía y de su aplicación didáctica en el campo de la Educación Artística, han de contemplarse como elementos diferentes. Por esto, la *vídeo-referencia* dentro del ámbito de la cita audiovisual como una dinámica de aprendizaje, interacción y reflexión que asume las diferentes formas de la semejanza –conveniencia, emulación, analogía y simpatía–, haciendo posible el despliegue de otras fórmulas metodológicas como la apropiación o la imitación dentro de su estructura didáctica.

Muchas de las experiencias que abordaremos en el apartado empírico se proyectaran y se construirán haciendo uso de estas dinámicas didácticas, siendo los propios progresos de los estudiantes y sus obras el mejor ejemplo para demostrar su idoneidad como metodología y como forma de investigación en la Educación Artística.

Para terminar, aportamos unos extractos de una de las últimas entrevistas a Jean Luc Godard realizadas por J. M. Lalanne y S. Kaganski (2010) a propósito de su película *Film Socialisme* (2010), donde expone algunas de sus opiniones sobre la propiedad intelectual y el uso de imágenes de otros autores en sus obras. Ante la pregunta sobre si reclamaba algún derecho a quienes utilizan sus imágenes, Godard afirma su completa disposición: «Por supuesto que no. De hecho ya lo hacen muchos artistas y lo cuelgan en Internet, aunque por lo general sea bastante malo. Pero no tengo la sensación de que me estén robando».

Godard siempre ha reconocido que utiliza las imágenes de otros incluyéndolas en sus películas: «No veo por qué hay que hacer una diferencia. Si tuviera que responder legalmente por la apropiación de esas imágenes, contrataría a dos abogados para que actuaran de formas distintas. Uno defendería el derecho de cita, que apenas existe en el cine. En literatura se puede citar extensamente. En el libro sobre Henry Miller que escribió Norman Mailer, hay un 80% de Miller y un 20% de Mailer. En la ciencia, ningún científico paga derechos por utilizar la fórmula elaborada por un colega. Esto es un derecho asumido que en el cine, sin embargo, no existe. El derecho de autor realmente no tiene razón de ser. Yo no tengo derechos. Al contrario, tengo deberes. Por tanto, en mi película hay otro tipo de préstamos, no citas, simplemente extractos. Como una inyección que recoge una muestra de sangre para ser analizada. Este sería el argumento de mi segundo abogado. Él defendería, por ejemplo, el plano de las trapezistas tomado de *Les Plages d'Agnès*. Ese plano no es una cita. Yo no cito el filme de Agnès Varda: me beneficio de su trabajo. Es un extracto que yo cojo, que incorporo en un momento muy concreto como ocurrencia que simboliza la paz entre Israel y Palestina. Este plano, yo no lo he pagado. Y si Agnès me pide dinero, estimo que deberíamos pagarle una cantidad justa. Es decir, una cantidad proporcional al presupuesto de mi película, al número de espectadores a los que llega...»

Godard a través de su filmografía demuestra gráficamente su opinión pero también demuestra un acto, una necesidad, una realidad creativa originada desde los inicios de la humanidad que se sintetiza en las siguientes ideas:

1. La imagen genera una nueva imagen, que a pesar de parecerse o ser ella misma, significa otra cosa, según sea insertada en un contexto u otro.
2. La imagen, es conocimiento y pensamiento, es discurso y por lo tanto engendra y proyecta nuevas formas intelectuales.

Godard contesta a otra pregunta que se dirige en la misma dirección:

«(...)

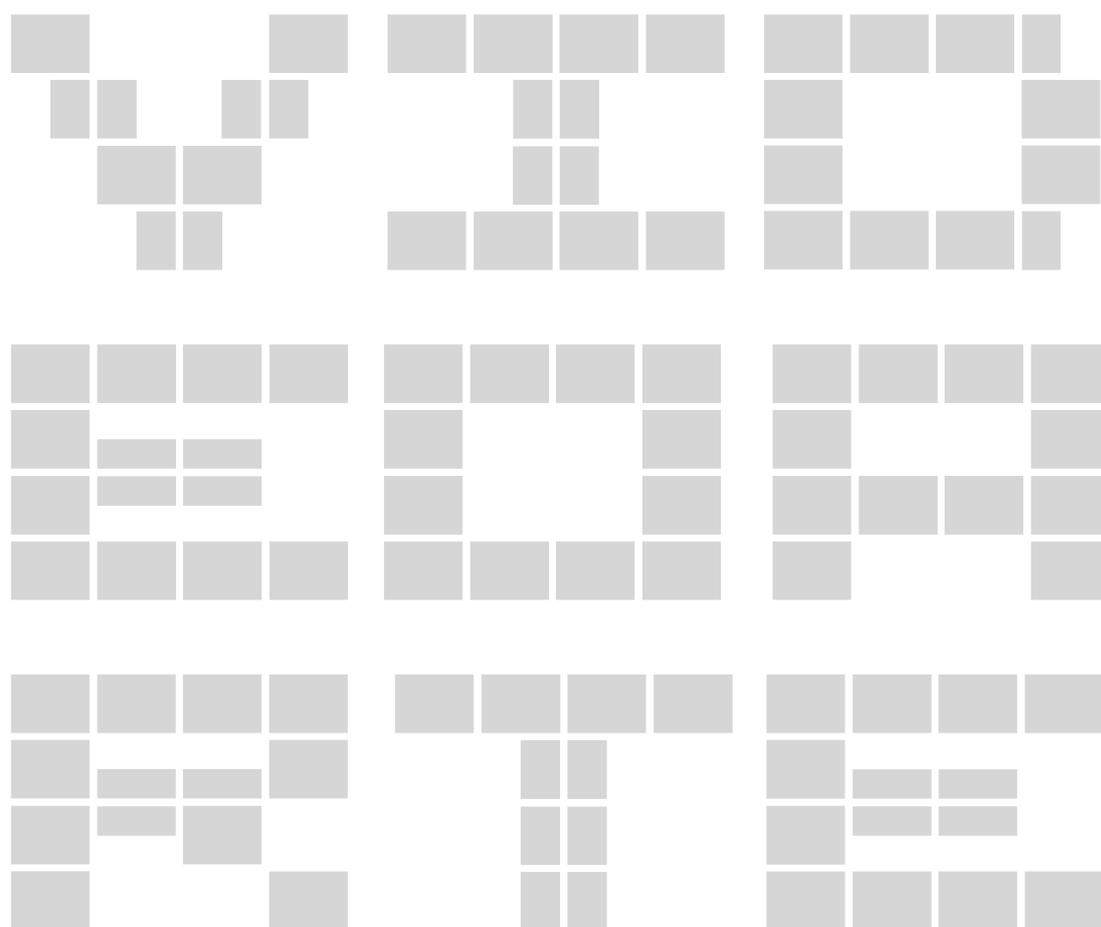
–Lelanne & Kaganski: *¿Por qué prefiere utilizar imágenes de Varda para expresar la paz en Oriente Medio a rodar usted sus propias imágenes?*

–Godard: *Me pareció que la metáfora en la película de Agnès estaba muy bien.*

–Lelanne & Kaganski: *Pero ella no le dio ese significado...*

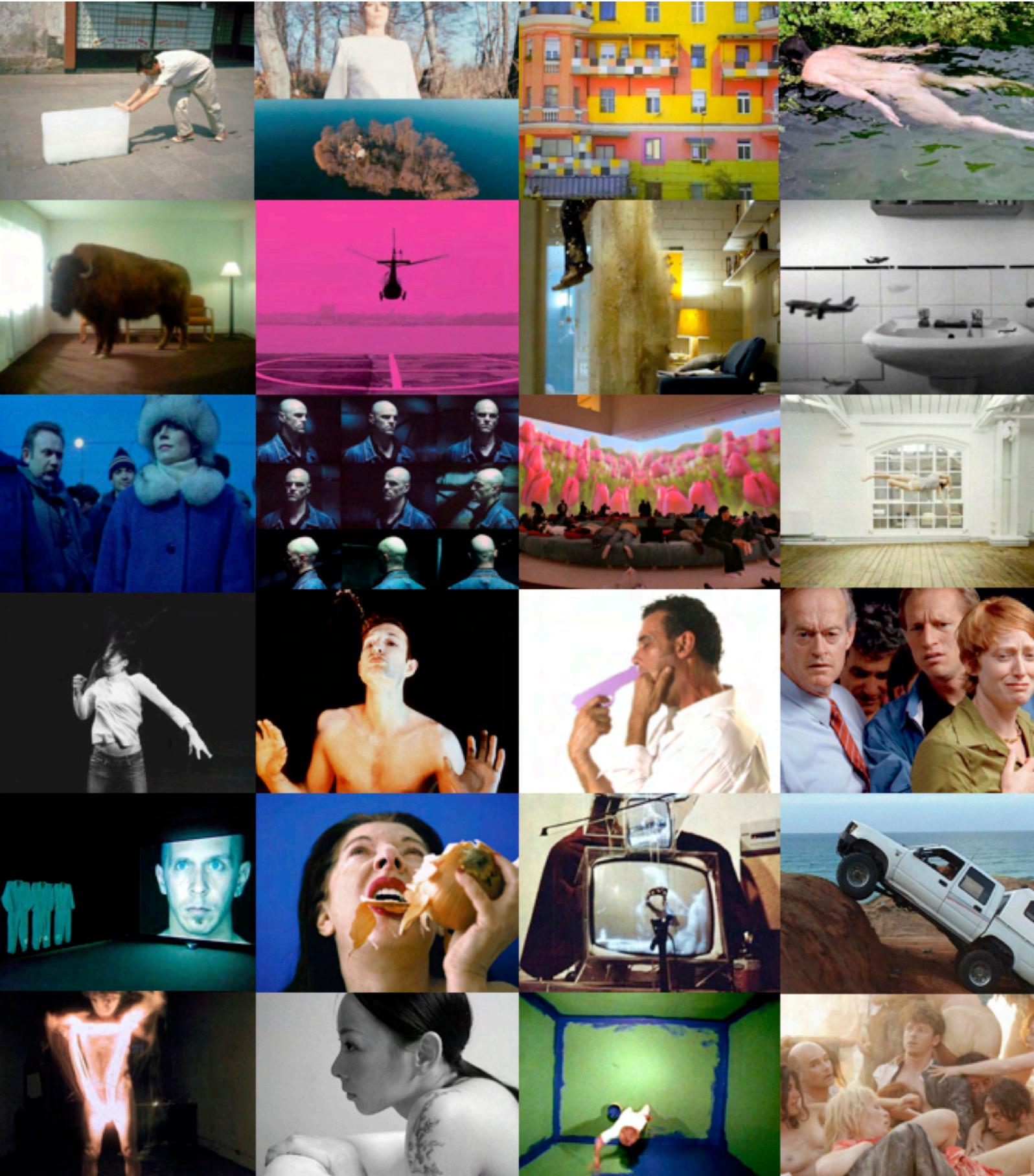
–Godard: *No, por supuesto. Soy yo quien lo construye recontextualizando esas imágenes. En ningún momento pensé en ser fiel a ese sentido original. Simplemente, esas imágenes me parecieron perfectas para lo que yo quería decir. Si los israelíes y los palestinos montaran un circo e hicieran un número de trapecio juntos, las cosas serían muy distintas en Oriente Medio. Estas imágenes muestran para mí un acuerdo perfecto, exactamente lo que yo quería expresar. Por tanto, cojo la imagen, ya que existe.»*

Godard (2010)



EN CLAVE DE CONSTRUCCION AUDIOVISUAL

EN CLAVE DE CONSTRUCCIÓN AUDIOVISUAL



DOSSIER DE VIDEOARTE
MATERIAL DIDÁCTICO

3.5. Una recopilación sobre videoarte para el diseño de estrategias didácticas.

Uno de los objetivos marcados en el planteamiento previo de esta investigación, planteaba la recopilación de documentación audiovisual de obras de videoarte, con objeto de ser utilizada en las diferentes propuestas desarrolladas a lo largo del trabajo de campo de esta investigación. Sin duda, con esta selección nos referíamos tanto a información biográfica y contextual de los videoartistas y su trabajo, como a los distintas obras de los videoartistas que íbamos a seleccionar.

Concluida esta labor podemos afirmar que la mayoría de la documentación que hemos manejado y organizado, tanto a nivel bibliográfico como a nivel audiovisual, ha sido obtenida en diferentes espacios web y bancos de videoarte existentes en internet. Esta documentación supone una referencia constante y de gran valor en nuestra investigación convirtiéndose en un instrumento relevante para el desarrollo de algunas de las experiencias realizadas y sobretodo clave en aquellas que requerido el uso de vídeo-referencias. Para generar determinadas estructuras de intervención didáctica deberemos contar con una selección de obras y autores lo suficientemente importante como para identificar y mostrar el amplio espectro del pensamiento de nuestro tiempo, interesado en todas las facetas de lo humano.

Desarrollar dinámicas educativas audiovisuales en el aula requiere disponer de referencias directas que muestren su variabilidad y riqueza, planteando la amplitud de sus rasgos estéticos, además de ofrecer la posibilidad de interactuar y aprender *in situ* con ellas. Se promueve así la creación audiovisual del propio alumnado dentro del contexto de las formas de arte contemporáneo.

La documentación recopilada ha sido modificada y ampliada a lo largo de la investigación, planteándose diferentes posibilidades de catalogación entre las que se consideraron criterios cronológicos –que describirían la diferentes etapas de la historia el videoarte–, como otras categorías¹⁹⁸. Se consideraron además otras posibilidades atendiendo a las temáticas tratadas o a determinadas concreciones formales que podían ser de interés de cara a futuras aplicaciones didácticas. Pero la heterogeneidad del conjunto y la permeabilidad de gran parte de estas producciones nos obligó a ir despejando las dudas iniciales –lógicas de todas tarea compiladora– para definir la actual clasificación y estructura. Planteamos una ordenación que va de lo global a lo local y viceversa, permitiendo un ajuste pedagógico más significativo y la posibilidad de ser recorrido de manera transversal atendiendo al carácter universal de todas sus manifestaciones. Este criterio nos permitía encajar adecuadamente las estrategias desarrolladas para la búsqueda y consulta de las fuentes a través de la web, que como indicamos al inicio supuso y supone el mejor medio para acercarnos desde lo académico a su estudio. Desarrollamos así un listado de obras y autores y también una base de datos que puede ser revisada y actualizada en su formato web, animando a nuestros estudiantes a investigar por su cuenta y descubrir nuevas propuestas a través de este recurso. Queda, por tanto, dividida esta compilación de la siguiente manera: *selección de videoarte internacional* y *selección de videoarte español*, como mejor solución para desarrollar los distintos procesos didácticos que denominamos: *Dossier de videoarte. En clave de construcción audiovisual*.

¹⁹⁸ Todas aquellas planteadas en el apartado 2.1.4.

La diferentes evoluciones del videoarte hasta nuestros días y los focos de producción inicial que paulatinamente han ido abriéndose hasta la situación actual han determinado y concedido unas características propias a cada una de sus manifestaciones. Aunque debamos de hablar desde un punto de vista global es evidente que cada uno de estos espacios proyecta formas concretas que absorben o reflejan las culturas y sociedades desde donde se escriben, relatan y construyen. Observamos una gran cantidad de documentos y estudios que tratan de poner en valor el videoarte “local” de los diferentes países, poniendo de manifiesto las concreciones particulares del mensaje audiovisual, mientras que otras se insertan en la relatividad de ese otro gran espacio materializado en el reconocimiento institucional y la trayectoria artística. Hay otras relaciones posibles, aunque por lo pronto, aquí hemos situado el interés en los autores y sus creaciones.

Muchas de estas publicaciones dedicadas al videoarte o la videocreación pertenecen a diferentes ámbitos de la investigación académica, a la labor de colectivos independientes y profesionales del arte –críticos y artistas con el apoyo de las instituciones artísticas–, que demuestran su preocupación por mostrar una historia del videoarte más allá de la establecida casi desde su inicio. Hablamos de estudios basados en las diferentes trayectorias del videoarte en cada uno de estas territorialidades y que buscan, por una lado, reconstruir su historia y redefinir el género en cada uno de estos países y por otro justificarla adscribiéndola a un proceso universal. Algunos ejemplos ilustrativos pueden ser: «*Video en Latinoamérica: Una historia crítica*» (BAIGORRI, 2008); «*Panorama de la Videocreación en Andalucía: Historia y Actualidad*» (SEDEÑO, 2009), «*Videoarte italiano: dialéctica de la tele*» (GARNICA, 2008); «*Videoarte 1976-1990: La contribución alemana*» (GASHEIMER, 1991); «*Video Arte de Argentina. Un nuevo siglo de formas expandidas*» (ALONSO, 2000); «*Made in Brasil: Três décadas do video brasileiro*» (MACHADO, 2007); «*Del videoarte al net.art*» (OLHAGARAY, 2002) con un apartado dedicado al videoarte chileno, etc,... En todos ellos la fórmula se repite: realizar una revisión de los acontecimientos seminales y relatar alguno de sus más conocidos pasajes para en última instancia abordar una historia local que de forma paralela reconstruye el devenir internacional ya descrito.

Es posible que nuestra ordenación pueda relacionarse con estas preocupaciones orientadas hacia una identidad local de este género, aunque lejos de su semejanza, debemos de justificar que nuestro interés no es ni territorial, ni histórico, ni biográfico, en todo caso; una necesidad que justifica las diferentes estructuras pedagógicas en la que basamos nuestro estudio y que tienen un objetivo claro: el diseño didáctico de experiencias que demuestren la idoneidad y pertinencia de generar nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje en una enseñanza artística que debe de preocuparse, hoy más que nunca, por las nuevas narrativas audiovisuales contemporáneas.

Encontramos también un número importante de publicaciones digitales –artículos, ensayos, críticas, catálogos y bancos de autores– que aportan distintos análisis de indudable valor, ofreciéndonos una imagen lo suficientemente amplia de lo que ha supuesto el fenómeno del videoarte en el arte de nuestros días. Paradójicamente, en tiempos de crisis –que también lo son para el arte– el videoarte, más que difuminarse, gana seguidores dentro del panorama creativo que se multiplica y se expande más allá de las instituciones artísticas y culturales, rompiendo los límites físicos para transmutarse a través de la red. Definitivamente lo digital renueva y replantea la videografía contemporánea, en formas e incluso en sus contenidos, y hemos aprendido otras formas de consumo que ya no requiere

verse en el lugar físico de la sala o el museo; ahora su experiencia queda desdoblada en múltiples espacios virtuales –con más o menos acierto y calidad–, permitiendo todo tipo de evocaciones que mantienen, casi intactos, los niveles de significado de las propuestas y permiten –este es nuestro verdadero interés– acercarlas al aula para desarrollar propuestas educativas que promuevan la aproximación entre el arte contemporáneo y la educación artística y viceversa.

Por todo ello, las nuevas propuestas del videoarte ya no son una exclusiva del mundo de las artes plásticas y visuales. Los recorridos de hoy evolucionan creando sustratos distintos a los de las primeras propuestas “seminales” que objetualizaban el fenómeno o se mantenían en la simple experimentación tecnológica. No debemos ver el videoarte como un espacio estanco de discursos cíclicos, al contrario, el videoarte discurre por otros caminos como la colaboración, las políticas de género, la crítica social, la diversidad cultural, etc. La disciplina, es una cuestión superada por los creadores que desarrollan su labor como videocreadores alternándola con otros procedimientos y lenguajes artísticos, por lo que nos parece enormemente complejo establecer un análisis del género desde el estudio exclusivo de sus autores. Además, una de las premisas que deberemos plantearnos con muchas de estas producciones videográficas es que no corresponden a un “manera de hacer” sistemática, sino a una forma personal y comprometida de entender el arte en su totalidad. El artista actual se presenta, en una nueva versión renacentista, como un activador, constructor y desarrollador de proyectos en los que la forma y su proceso está al servicio de la idea. Por lo tanto, la especializaciones, si existieran, son el resultado del propio deseo creativo. Este idea refleja la dificultad que hemos encontrado a la hora de seleccionar los distintos referentes que conforman este catálogo didáctico de videocreadores.

3.5.1. Dossier de videoarte: En Clave de Construcción Audiovisual.

La utilización de todo este material puede tener en cuenta distintos enfoques que se ajustarán al sentido de las experiencias que vamos a desarrollar, aunque su verdadero valor reside en la capacidad de motivar y generar el diseño de nuevas propuestas didácticas relacionadas con la narración audiovisual preferentemente, además de ser útil en el diseño de experiencias de otras áreas o materias del currículum escolar.

Con este interés planteamos una relación de artistas dispuesta en orden alfabético incluyendo el nombre del autor seguido de su primer apellido de forma destacada ¹⁹⁹.

Este dossier puede ser consultado y descargado en línea desde la web titulada *En clave de Construcción audiovisual*²⁰⁰ lo que facilitará la consulta dentro del aula, o fuera de ella, como complemento de las acciones a desarrollar, pues se incluyen, además, otros datos, enlaces y documentación relevante que consideramos de interés para el trabajo académico y el diseño de nuevas propuestas y experiencias educativas basadas en el videoarte.

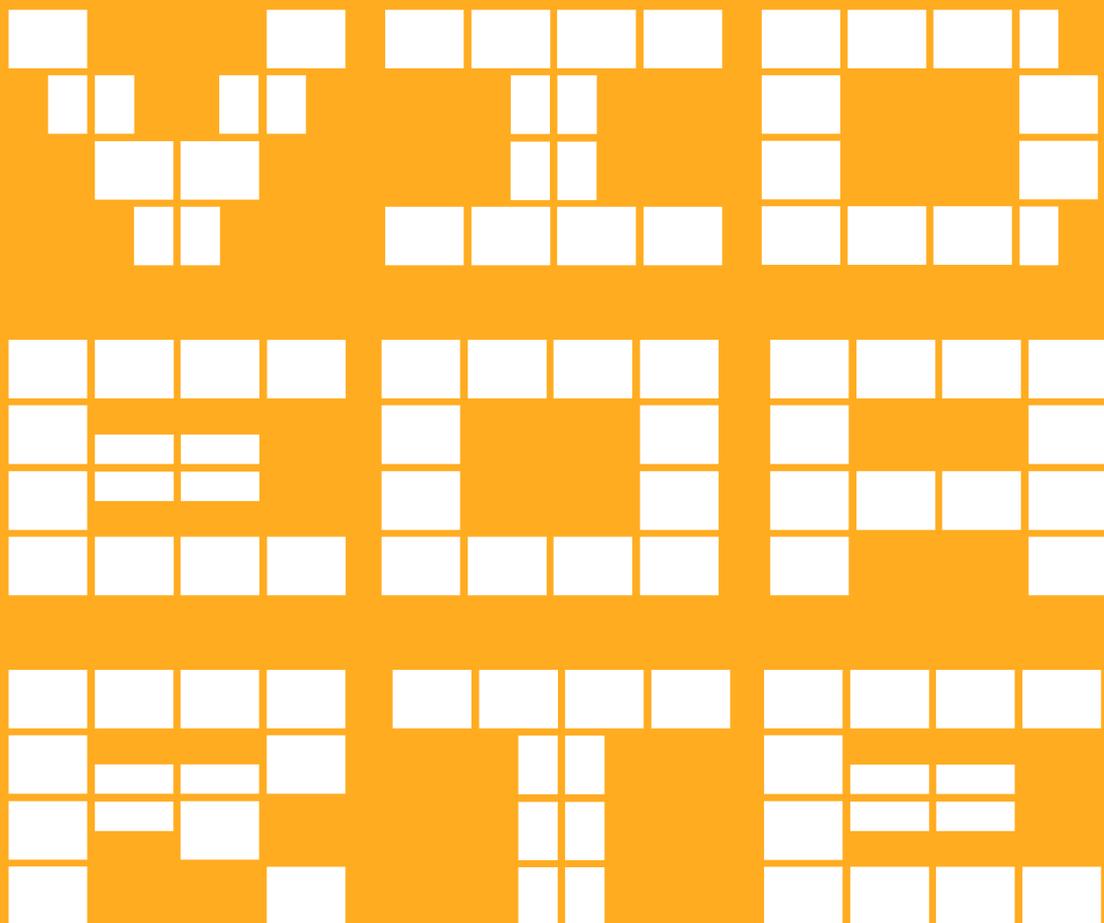
¹⁹⁹ Justificamos este método, por dos motivos fundamentales: primeramente, por el contexto académico y escolar al que va dirigido y en el que hacemos uso de este tipo de referencias; y en segundo lugar por el entorno artístico en el que se inscribe nuestro estudio cuyo habitual tratamiento en textos, catálogos y base de datos se plantea con esta ordenación. Algunos ejemplos, son:

- El prestigioso banco americano de videoarte *Video Data Bank*:
<http://www.vdb.org/collection/browser-artist-list> [Consultado el 1 de noviembre de 2011]

- El banco de videoarte español *VideoArtWorld*:
http://www.videoartworld.com/beta/artists_B.html [Consultado el 1 de noviembre de 2011]

²⁰⁰ <http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte> [Consultado el 1 de noviembre de 2011]

Selección de videoarte internacional.
Selección de videoarte español.



Selección de videoarte internacional

124 Videoartistas.

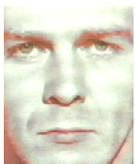
1	Marina ABRAMOVICH Vito ACCONCI Eija-Liisa AHTILA Doug AITKEN Chantal AKERMAN	9	Shahram ENEKHABI Brian ENO Harun FAROCKI Peter FISCHLI & David WEISS Yang FUDONG	17	Bruce NAUMAN Jun NGUYEN-HATSUSHIBA Tomás OCHOA Marcel ODENBACH Melik OHANIAN
2	Víctor ALIMPIEV Francis ALÿS Juan Carlos ALOM Grimanesa AMORÓS Emmanuelle ANTILLE	10	Luís GÁRCIGA Douglas GORDON Rodney GRAHAM Peter GREENAWAY Johan GRIMONPREZ	18	João ONOFRE Tony OURSLER Nam June PAIK Jean-Gabriel PÉRIOT Jeff PERKINS
3	Kutlug ATAMAN Shoja AZARI Michel AUDER John BALDESSARI Rosa BARBA	11	João GUSMÃO & Pedro PAIVA David HALL Doug HALL Gary HILL Rebeca HORN	19	Paul PFEIFFER Pipilotti RIST Julian ROSEFELDT Ulrike ROSENBAACH Michal ROVNER
4	Matthew BARNEY Judith BARRY Yael BARTANA Guy BEN-NER Joseph BEUYS	12	Teresa HUBBARD & A. BIRCHLER Marine HUGONNIER Pierre HUYGHE Emily JACIR Christian JANKOWSKI	20	Aïda RUILOVA Anri SALA Hiraki SAWA Ann-Sofi SIDÉN Michael SNOW
5	Ursula BIEMANN Dara BIRNBAUM Manon de BOER Candice BREITZ Klaus Vom BRUCH	13	Isaac JULIEN JESPER JUST William KENTRIDGE Ives KLEIN Joachim KOESTER	21	Sean SNYDER Jennifer STEINKAMP Hito STEYERL Catherine SULLIVAN Eve SUSSMAN/RUFUS CORPORATION
6	François BUCHER Matthew BUCKINGHAM Peter CAMPUS Jannet CARDIFF & George B. MILLER Chen CHIEH-JEN	14	David LAMELAS Annika LARSSON Zilla LEUTENEGGER Mark LECKEY Ernesto LEAL	22	Fiona TAN Sam TAYLOR-WOOD Salla TYKKÄ Francesco VEZZOLI Bill VIOLA
7	David CLAERBOUT James COLEMAN Phil COLLINS Donigan CUMMINGLER Jonas DAHLBERG	15	Mark LEWIS MARCELLVS L. Christian MARCLAY Dorit MARGREITER MASBEDO	23	Wolf VOSTELL Andy WARHOL Marijke van WARMERDAM Robert WATTS Gillian WEARING
8	DIAS & RIEDWEG Sebastián DÍAZ MORALES Willie DOHERTY A. K. DOLVEN Stan DOUGLAS	16	Steve MCQUEEN Bjorn MELHUS Aernout MIK Marilyn MINTER Tracey MOFFATT	24	Apichatpong WEERASETHAKUL Jane & Louise WILSON Robert WILSON Catherine YASS Artur ZMIJEWSKI

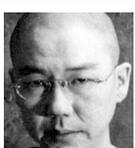
		<p>MARINA ABRAMOVICH. Belgrado. Yugoslavia. 1946 <i>Entre el registro y la obra.</i></p> <p>Pionera del performance, también ha ahondado sobre las razones para elegir el formato vídeo en lugar de la representación inmediata de la acción. Sus primeros trabajos son desarrollados junto al artista Ulay. Abramovic diferenció el videoarte que recoge la instantaneidad de la acción del vídeo documental que supondría un mero registro artístico enfocado al estudio del arte. Además especificó que el vídeo evita que la obra se agote usando los medios para diseñar un proyecto artístico que no necesita la presencia del público ya que lo que importa es su aspecto conceptual.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.lisongallery.com/%23/artists/marina-abramovic/ [Consultado el 4 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 4 de febrero de 2011]</p> <p>AAA-AAA / 9:52 min (1978): http://www.youtube.com/watch?v=iAlfLnQ26jY&feature=related</p> <p>The Other: "Rest Energy" / 0:52 min (1980): http://www.youtube.com/watch?v=3Tz-K4EC8hw</p> <p>Art must be beautiful / 13:55 min (1975): http://www.youtube.com/watch?v=8cCFDSzDnUK</p>
		<p>VITO ACCONCI. New York. USA 1940. <i>La experimentación de lo real.</i></p> <p>Vito Acconci comenzó su carrera artística como poeta. Hacia finales de los años 60, la utilización de la página como un espacio sobre el cual el escritor y el lector pueden viajar, le llevó a interesarse por el espacio real. En 1969 empieza a realizar numerosas performances tanto al aire libre como en galerías o museos, documentadas con fotografías, cine o vídeo. Los temas centrales de las primeras performances fueron la investigación de los espacios públicos opuestos a los espacios privados. A partir de 1974 Acconci decide ir desapareciendo paulatinamente como protagonista de sus obras.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.acconci.com/ [Consultado el 4 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 4 de febrero de 2011]</p> <p>Undertone (extract) / 9:16 min (1972): http://www.youtube.com/watch?v=dZaD9CHZecE</p> <p>Open Book / 9:40 min (1974): http://www.youtube.com/watch?v=HYQAcHsglWY</p>
		<p>EILA-LIISA AHTILA. Hämeenlinna, Finland. 1959 <i>La deconstrucción cinematográfica.</i></p> <p>Aborda temas sobre el amor, el sexo, los celos, la ira, vulnerabilidad y reconciliación o la formación y la destrucción de la identidad, estableciendo posiciones de distancia temporal como en: <i>If 6 was 9</i> (1995), separando lo ordinario de aquello que se denomina locura en: <i>The Hausse</i> (2002). Otras veces la distancia de la historia y de los países extranjeros que se introduce en el campo visual, para enfrentarnos con el pasado de aquellos que son ahora nuestros vecinos en: <i>Where is Where?</i> (2008)</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 4 de febrero de 2011]</p> <p>If 6 Was 9 / 10:36 min (1995): http://www.youtube.com/watch?v=nSUQcjNvYh8</p> <p>The House / 1:32min (2002) http://www.dailymotion.com/video/x4w98d_the-house-eija-liisa-ahtila-2_creation</p> <p>Consolation-Service / 23:40 [Fragmento 5:00 min](1999): http://www.youtube.com/watch?v=Gue0Qv-N7jo</p>
		<p>DOUG AITKEN. California, USA. 1968. <i>La paradoja del caos.</i></p> <p>Según la teoría del caos cualquier elemento por insignificante que sea, puede cambiar el curso de las cosas. Para Aitken el caos coexiste con la armonía repitiéndose a si mismos e su expansión creativa, ambigua y sutil. En todas sus instalaciones explora con detenimiento las capacidades de lo mínimo y lo trivial para interceptar el rumbo de lo previsible recurriendo a estrategias como la fragmentación, la reiteración o la bifurcación a la hora de construir sus historias y composiciones audiovisuales.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.dougaitkenworkshop.com/ [Consultado el 4 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultado el 4 de febrero de 2011]</p> <p>Migration Installation / 6:53 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=JZ6cJaGm79E</p> <p>Frontier. LIVE in Rome / 5:40 min. (2009): http://www.youtube.com/watch?v=jMA_irzfnc</p> <p>Basel Opera / 5:17 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=n4KudDKAj8U</p>
		<p>CHANTAL AKERMAN. Bruselas, Belgium. 1950. <i>La dialéctica de lo cotidiano.</i></p> <p>Hija de judíos polacos que sobrevivieron al holocausto y se establecieron en Bruselas, planta el tema de sus obras en el desplazamiento, la emigración y la diáspora. Desde mediados de los 90 la artista ha expuesto instalaciones de imágenes en movimiento en museos y galerías de primera categoría. Entre las más extraordinarias, figuran: <i>D'Est, au bord de la fiction</i> (1995), <i>De l'autre côté</i> (2002), y <i>Marcher à côté de ses lacets dans un frigidaire vide</i> (2004).</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultado el 4 de febrero de 2011]</p> <p>Saute ma ville / 6:13 min (1968): http://www.youtube.com/watch?v=qh_SXIkjzCc</p> <p>Hotel Monterey / 6:05 min (1972): http://www.youtube.com/watch?v=j2F9T7ldfiM&feature=fvwrel</p> <p>La chambre / 10:25 min (1972): http://www.youtube.com/watch?v=BnakPuaDELk&playnext=1&list=</p> <p>News from home (Fragmento 1) / 1:42 min (1977): http://www.youtube.com/watch?v=vVBwYY73lgs</p> <p>News from home (Fragmento 2) / 3:21min (1977): http://www.youtube.com/watch?v=lifcGijois</p>

	 <p>- My people are all like these!</p> 	<p>VICTOR ALIMPIEV. Moscow, Russia, 1973. <i>Migración + arte = diálogo.</i></p> <p>Alimpiev es un artista polifacético –pintor, coreógrafo, director de cine– explorar el lenguaje poético del artista visual enfocando su interés hacia las relaciones interhumanas. Minuciosamente coreografiadas, pero carente de trama narrativa, obvia los personajes que oscilan entre el extrañamiento frágil y lo incómodo. Es la exploración de este espacio límite, en el que la distinción entre lo individual y lo colectivo se muestra borroso el núcleo del trabajo de Alimpiev. Sin duda una reminiscencia de la <i>Avant-garde</i> del teatro con sus gestos expresivos que dan paso a una forma de lenguaje diluida.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de febrero de 2011]</p> <p><i>What is the name of the Platz</i> / 8:33 min (2006): http://vimeo.com/2455426</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal videoartword del artista): http://www.videoartworld.com/beta/artist_1636.html</p>		
	 	<p>FRANCIS ALÿS. Antwerp, Bélgica 1959. <i>La necesidad de una respuesta urgente.</i></p> <p>Alÿs se centra en la ciudad, una megalópolis que decide recorrer, observar e intervenir para posicionarse de nuevo en ese mapa imaginario que todos necesitamos habitar. Así, convertida en laboratorio de su experiencia, la urbe posibilita el registro de una subjetividad extranjera, dislocada, materializando una libertad individual sin límites sobre la que construir una actitud vital y crítica. Como expresa el propio artista: «a veces hacer algo te lleva a nada, y otras, no hacer nada te lleva a algo».</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.francisalys.com/ [Consultado el 5 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de febrero de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/FrancisAlÿs</p>		
	 	<p>JUAN CARLOS ALOM. La Habana. Cuba. 1964. <i>El deseo documental.</i></p> <p>Su trabajo recoge una interesante incursión en lo tribal de una sociedad anclada en los eternos istmos: «...mi obra actual, excluye el justificado anclaje en la fe de la existencia. No se yuxtaponen la carne y el metal, o la disolución del cuerpo en el cuerpo, en la madera o en la nada, son sólo residuos de aquella existencia anterior hacia una existencia caótica». Alom rueda en 16 mm, con sonido ambiental y en blanco y negro con una película aparentemente deteriorada por el tiempo. ¿Estamos viendo un antiguo noticiero cubano o un rodaje actual? Con su cámara, rastrea las calles, las personas y el perfil urbano de una ciudad a través de sus imágenes y sus sombras.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.juancarlosalom.com/ [Consultado el 5 de febrero de 2011]</p> <p>REF.VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de febrero de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/juancarlosalom</p>		
	 	<p>GRIMANESA AMORÓS. Lima, Peru.1962. <i>La historia vial.</i></p> <p>Grimanesa Amorós es una artista interdisciplinar, con diferentes intereses en campos como la historia social, la investigación científica y la teoría crítica, que han tenido gran influencia en su trabajo. La obra de Amorós está repleta de misteriosas burbujas marinas y auroras boreales, animales que observan la calle y cuerpos masculinos gestantes... Vida y muerte dentro de un ciclo vital.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.grimanesaamoros.com/ [Consultado el 5 de febrero de 2011]</p> <p>REF.VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de febrero de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal videoartword del artista): http://www.videoartworld.com/beta/artist_1895.html</p> <p><i>La procesión</i> / 1:43 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=gl2enM3OB9s</p> <p><i>Remolino</i> / 1:29 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=q-5DI_qoEWU</p> <p><i>Reflexión Oscura</i> / 0:49 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=sBu29MPEgaU</p>		
	 	<p>EMMANUELLE ANTILLE, Lausanne, Suiza.1972. <i>El universo familiar.</i></p> <p>En su trabajo, Emmanuelle, su familia y amigos conforman el grupo de actores que desarrollan las escenas donde una suerte de relaciones de proximidad a las que nadie es ajeno. La artista siempre se sitúa como personaje principal haciendo que las acciones se desintegren proyectadas de forma múltiple o incluyendo elementos instalativos que amplifican el efecto agobiante de la realidad.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.emmanuelleantille.com/ [Consultado el 5 de febrero de 2011]</p> <p>REF.VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de febrero de 2011]</p> <p><i>Autorretrato</i>/ 3:15 min (2010): http://www.dailymotion.com/video/xchosn_autoportrait-emmanuelle-antille_shortfilms</p>		

		<p>KUTLUG ATAMAN. Estambul, Turquía. 1961. <i>El mito de la objetividad del genero documental.</i></p> <p>Al igual que la historia la escriben los vencedores, la escritura de la historia personal es igual de subjetiva. La larga duración de muchos de sus trabajos y la posterior introducción de pantallas múltiples en el montaje, hacen poco factible la contemplación de sus producciones en su totalidad, creando así la necesidad de reconstruir una versión final personal en cada espectador. Además Ataman permite una lectura estratificada que se genera a través de la re-narración del pasado de un individuo en primera persona, quedando revestida de la documentación y presentación subjetivizada del cineasta y de la interpretación final superpuesta por el bagaje psicológico del propio espectador.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.saatleriyarlamaenstitusu.com [Consultado el 4 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de febrero de 2011] <i>Paradise</i> / 2:24 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=fyZiG_uNxfg <i>Karanlık Sular aka The Serpent's Tale</i> / 1:22:35 min (1995): http://www.youtube.com/watch?v=p2TV6j5E7U4</p>		
		<p>SHOJA AZARI. Shiraz, Iran. 1958. <i>Traspasar lo impenetrable.</i></p> <p>La obra de Shoja Azari es compleja y ambigua, a veces hermética y otras melancólica, pero en todos los casos este versátil artista multimedia se ha esforzado en reducir sus creaciones a sus elementos esenciales y necesarios, ya sean largometrajes, vídeos o proyecciones pictóricas. Desde 2006, Azari y el pintor iraní Dhahram Karimi han colaborado en una nueva forma que combina el vídeo y la pintura para indagar en el movimiento y la quietud en una yuxtaposición de ambos y la disolución de uno en otro.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>The Mist</i> / 6:16 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=C9DHfi9trXY <i>The Mist</i> / 9:08 min (1998): http://www.youtube.com/watch?v=VCAssCuOGIs&NR=1</p>		
		<p>MICHEL AUDER. Soisson, Francia. 1945. <i>Autobiografía visual.</i></p> <p>Auder ha documentado simultáneamente su entorno doméstico y el de mundo artístico de Nueva York, desde el "Glitterati" de la Factory de Andy Warhol a finales de los 60 hasta el presente, adoptando diversos estilos y géneros que van desde narrativas ficticias hasta collages, apropiándose de sus medios. Su obra es documental y contiene desde viajes hasta ejercicios sobre voyeurismo mediado, así como sus conmovedores retratos videográficos de artistas y amigos entre otros: Taylor Mead, Alice Neel, Larry Rivers o Cindy Sherman, con quien estuvo casado.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.michelauder.com/ [Consultado el 6 de febrero de 2011] http://www.thefeaturethemovie.com [Consultado el 6 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de febrero de 2011] <i>The Feature</i> / 4:18 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=XVLrGa_5PS8 <i>My Last Bag of Heroin (For Real)</i> / 3:44 min (1986): http://www.youtube.com/watch?v=3qFpCDg0P6g</p>		
		<p>JOHN BALDESSARI. California. EE.UU 1931. <i>La apropiación-deconstructiva.</i></p> <p>John Baldessari ha desafiado categorías formalistas trabajando en una variedad de medios de creación de películas, cintas de vídeo, grabados, fotografías, textos, dibujos y múltiples combinaciones de estos. Baldessari es un pionero de la apropiación de las imágenes de los medios, y como tal su obra ha ocasionado un profundo impacto en el arte moderno de producción-post. Baldessari sigue estando interesado en desmitificar los procesos artísticos, y utiliza el vídeo para grabar sus actuaciones que son como experimentos de la deconstrucción.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.baldessari.org/ [Consultado el 6 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de febrero de 2011] <i>Sings sol le witt</i> / 3:39 min (1972): http://www.youtube.com/watch?v=Q6eSfKeJ_VM <i>I Am Making Art</i> / 1:01 min (1971): http://www.youtube.com/watch?v=X9MIM19u6Po <i>Six Colorfull Inside Jobs (2)</i> / 0:55 min (1977): http://www.youtube.com/watch?v=c-jvarR-a7o</p>		
		<p>ROSA BARBA. Agrigento, Sicily. Italy. 1972. <i>El dispositif cinematográfico.</i></p> <p>Rosa Barba se interesa en sus obras por el Dispositif cinematográfico que hace que su trabajo no pueda entenderse en el contexto del cine clásico de pantalla única, ni tampoco pueda reducirse a la postura crítica de los experimentos clásicos que cuestionan sus patrones técnicos y funcionales de organización. En "Outwardly from Earth's Center" (2007) por ejemplo crea un pseudo-documental acerca de una isla a la deriva que se separa de la Suecia continental.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.rosabarba.com/ [Consultado el 6 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de febrero de 2011] <i>Instalación</i> / 0:20 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=FF0AMe-dRS4</p>		

	 	<p>MATTHEW BARNEY. San Francisco. USA. 1967. <i>Una obra de arte total.</i></p> <p>Desde las primeras etapas de su trabajo, Matthew Barney ha explorado la trascendencia de las limitaciones físicas en el arte multimediático. En 1994 Barney empezó a trabajar en su ciclo épico <i>Cremaster</i>, que hace referencia al músculo que sostiene los testículos: un proyecto fílmico dividido en cinco partes sin orden especificado en el que muestra el enfrentamiento del hombre con su sexualidad, a través de metáforas y analogías fantásticas.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.cremaster.net/ [Consultado el 7 de febrero de 2011] http://www.drawingrestraint.net/ [Consultado el 7 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de febrero de 2011]</p> <p><i>Drawing Restraint 9 Trailer</i> / 2:18 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=wxXLMbQA5Y <i>Cremaster trailer</i> / 3:36 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=R_aZQfIBw0</p>
	 	<p>JUDITH BARRY. Columbus, Ohio. USA. 1954. <i>La imagen urbana.</i></p> <p>Desde sus primeras performances en San Francisco a finales de los años setenta, Judith ha ido incorporando proyecciones de vídeo y cine a sus trabajos proporcionando una solución visual original a cada uno de ellos. Es una de los primeras artistas en incorporar el espacio conceptual y físico del cine y el vídeo como parte de su obra. Judit a partir de la teoría literaria, de sus experiencias con la danza y la performance y de los estudios fílmicos ha ido incorporando diversas formas de aproximación al hecho videográfico, de modo que el espectador/usuario puede encontrarse a sí mismo dentro de la obra y dotarla de significado.</p>
	 	<p>Yael BARTANA. Kfar, Yehezkel, Israel. 1970 <i>Testimonios cotidianos.</i></p> <p>Yael Bartana ofrece una mirada crítica hacia el sistema de valores y creencias de la sociedad israelí, mostrando las estrategias de manipulación ideológica del Estado que utiliza rituales, ceremonias y heroísmos para promover la obediencia e incidir coercitivamente en las emociones de sus habitantes. Sus vídeos "Kings of the Hill" (2003), "Low Relief II" (2004) y "Wild Seeds" (2005), rodados en territorios ocupados, registran manifestaciones colectivas para aislar la relación entre individuo y grupo.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de febrero de 2011]</p> <p><i>Mary Koszmary (excerpt 1)</i> / 0:38 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=6KyXSqH8hac <i>Mary Koszmary (excerpt 2)</i> / 1:15 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=8O5Zui24Z3Y</p>
	 	<p>GUY-BEN-NER. Ramat Gan, Israel. 1969 <i>En el contenedor familiar.</i></p> <p>Desde principios de los años noventa, Guy Ben-Ner ha utilizado, como metodología de trabajo, filmaciones de vídeo donde él mismo y su familia actúan como protagonistas. Durante varios años el escenario de las obras fue su pequeño apartamento familiar, modificado rústicamente para los rodajes, siempre bajo una estética <i>low tech</i>. Sus obras plantean una continua negociación entre la creación de la identidad individual y las relaciones existentes entre los sujetos al poner en práctica situaciones de cohabitación.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de febrero de 2011]</p> <p><i>Moby Dick 1</i> / 13:17 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=Uvj8_rlv6gl <i>Moby Dick 2</i> / 4:57 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=Ih-URZLwasw</p>
	 	<p>JOSEPH BEUYS. Krefeld. Germany. 1921 <i>El registro contestatario y político.</i></p> <p>En su día sus obras plantearon preguntas que afectaban a todo ciudadano: la relación entre el hombre y la técnica, entre naturaleza y civilización, entre el arte y la vida, temas que hoy recobran una actualidad contundente. Beuys asume el cuerpo como elemento de comunicación y lo lleva a sus últimas consecuencias. La forma que adopta en el espacio, sus ademanes, la postura y expresión del rostro, su mirada, proyectan mensajes y concretizan esa relación entre el sujeto y el mundo. Su aportación al videoarte la realiza desde la documentación y algunas incursiones relacionadas con el videoclip contestatario y político.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de febrero de 2011]</p> <p><i>Coyote (Parte 1)</i> / 9:01 min (1974): http://www.youtube.com/watch?v=mHBuZ2BPabs <i>Coyote (Parte 3)</i> / 9:01 min (1974): http://www.youtube.com/watch?v=HEmapyPJURw <i>Coyote (Parte 4)</i> / 9:43 min (1974): http://www.youtube.com/watch?v=vycuN-cGpfo <i>Cómo explicar las imágenes a una liebre muerta</i> / 0:53 min (1965): http://www.youtube.com/watch?v=P4ZkR1X6s7E <i>Filz TV</i> / 10:06 min (1970): http://www.youtube.com/watch?v=ApLbz1ldzqk <i>Sonne statt Reagan</i> / 2:42 min (1982): http://www.youtube.com/watch?v=DQ1_ALxGbGk <i>Rentierhause</i> / 1:49 min (1972): http://www.youtube.com/watch?v=BspajhHejo</p>

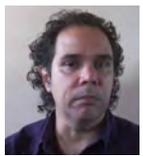
		<p>URSULA BIEMANN. Zurich, Switzerland. 1955 <i>Las contradicciones del mundo global.</i></p> <p>Durante muchos años el trabajo artístico de Ursula Biemann se basó en la investigación de sistemas de género de los inmigrantes en un contexto global, como la prostitución y los ilegales que pasan la frontera entre Marruecos y España. En sus trabajos más recientes, su interés se ha hecho más geográfico en un intento de entender los desplazamientos geopolíticos a nivel macro. La artista utiliza el vídeo ensayo como herramienta para reflexionar en torno al fenómeno migratorio contemporáneo y sus consecuencias más inmediatas.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://geobodies.org/ [Consultado el 8 de febrero de 2011]</p>		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de febrero de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/geobodie</p>
		<p>DARA BIRNBAUM. New York. USA. 1946. <i>IncurSIONES en el desmontaje de la cultura de masas.</i></p> <p>El tema central de Dara Birnbaum es la oportunidad que ofrece el vídeo para reconstruir las imágenes de la televisión utilizando algunos de sus formatos habituales como concursos, telenovelas, y programas deportivos como materia prima de sus producciones. Su técnica detiene el flujo de imágenes y repite partes de los vídeos hasta que comienzan a vivir una vida propia en la repetición, perturbando así nuestra interpretación los textos y la música. La artista investiga sobre las diferencias y similitudes de la experiencia visual cotidiana (la tv y el cine) y su descontextualización en la galería.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de febrero de 2011]</p>		<p><i>Wonderful Woman/</i> 5:23 min (1978): http://www.youtube.com/watch?v=HhMG-QCJV&feature=related</p>
		<p>MANON DE BOER. Kodaicanal, India, 1966. <i>Tiempo: acontecimiento y encuentro personal.</i></p> <p>En su extensa y nada dispar actividad artística, Manon de Boer se ha dedicado fundamentalmente a la imagen en movimiento. Sus películas actúan como composiciones en las que las imágenes y los sonidos se estructuran cuidadosamente en la interacción de distintos marcos temporales. la mayoría de sus películas son el resultado de largos periodos de investigación y conversación, y reflejan siempre una profunda relación con el tema que se aborda. En la mayoría de sus obras, se observa una característica que es propia de la autora: su claridad y simplicidad formal, y un alto grado de reflexividad a través de los audiovisual.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de febrero de 2011]</p>		<p><i>Superficies resonantes/</i> 1:27 min (2005): http://vimeo.com/19237254</p>
		<p>CANDICE BREITZ. Johannesburg, South Africa. 1972. <i>Cultura e iconografía mediática.</i></p> <p>Candice Breitz ha venido explorando, traduciendo, remezclando y editando los códigos e iconos de la cultura mediática contemporánea y el lenguaje de la industria del entretenimiento. En sus vídeo-instalaciones Breitz tiende a desvelar y a interrogar las imágenes fílmicas que apunta del cine comercial, la televisión y los vídeos musicales. Deliberada y agresivamente, la artista re-organiza este material fílmico y lo aísla de su narrativa y sus funciones estéticas habituales. Su obra atraviesa los paisajes mediáticos, exponiendo su maquinaria y desarmando sus valores, de la industria mediática dominante para establecer un dialogo permanente y crítico con las formas.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.candicebreitz.net/ [Consultado el 8 de febrero de 2011]</p>		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de febrero de 2011]</p> <p><i>Legend/</i> 5:33 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=nQYbME67Z5o</p> <p><i>Her 1978-2008/</i> 2:15 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=2a8p_0Jq7h8</p> <p><i>A Portrait of Michael Jackson/</i> 5:58 min (2005): http://www.youtube.com/v/ZdIH2tpPF6o</p>
		<p>KLAUS VOM BRUCH. Cologne, Germany. 1952. <i>La imagen multiestratificada.</i></p> <p>Klaus Vom Bruch es uno de esos artistas que a través de su trabajo han convertido el vídeo en un soporte reconocido dentro del arte de nuestro tiempo. Sus trabajos despliegan un entramado calculado de significados relacionados entre si. En este engranaje de medios donde coexisten la cinta de vídeo, surge la forma estructural de una transformación compleja de signos alrededor del archivo audiovisual que abarca desde largometrajes y documentales de guerra de los años 1933 a 1948, hasta documentales de la historia alemana más reciente.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de febrero de 2011]</p>		<p><i>Azimat a video tape/</i> 6:52 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=hnYLOjJAHIM</p> <p><i>Das Schleyerband/</i> 9:59 min (1977-1978): http://www.youtube.com/watch?v=2r8E3qXMVwk</p> <p><i>The Seduction Of Tondelayo/</i> 6:19 min (1983-1998): http://www.youtube.com/watch?v=SKOjnj1qaak</p>

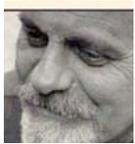
		<p>FRANÇOIS BUCHER. Cali. Colombia. 1972. <i>El evento como pretexto.</i></p> <p>Los vídeos de Bucher están intensamente arraigados a los eventos de la realidad. Su currículum agrupa diferentes referencias y acontecimientos para construir un complejo entramado que opera y se constituye como un acontecer social. En su obra existe el evento como pretexto y éste se convierte en una suerte de partitura que vuelve a ser insertada y reactivada en el espacio del vídeo, alojando múltiples puntos de vista.</p>
		<p>MATTHEW BUCKINGHAM. Nevada. USA. 1963. <i>La relatividad videográfica.</i></p> <p>El trabajo de Buckingham es, en gran parte, resultado de la investigación de personajes y topónimos históricos. Se trata de instalaciones de vídeo que muestran imágenes, textos y biografías. Por otro lado, el tema del viaje es también un motivo recurrente en su obra, conduciendo al espectador a diferentes ciudades y paisajes a través de sus vídeos.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.matthewbuckingham.net/ [Consultado el 9 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de febrero de 2011]</p> <p><i>Fionn Meade: Restaging the Past/</i> 4:38 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=Sw9EvaWUic8 <i>Representantes del tiempo/</i> 3:55 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=2BmtCnD9lkg&feature=related <i>The Spirit and the Letter/</i> 0:59 min (2007): http://vodpod.com/watch/2898562-matthew-buckingham-the-spirit-and-the-letter</p>
		<p>PETER CAMPUS. New York. USA. 1937. <i>Teorías del espacio virtual. percepción.</i></p> <p>Es una de las figura más relevantes de la historia de los medios electrónicos en el arte. Después de estudiar psicología en la Ohio State University, inicia su trabajo en televisión. Influenciado por los primeros trabajos de vídeo de monocal de Bruce Nauman, expuestos en 1969, comienza su carrera como artista y para 1971 presenta una serie de producciones tituladas <i>Dynamic Fields Series</i>. A partir de 1972, Campus empieza a mostrar sus instalaciones pioneras de circuito cerrado, usando monitores, cámaras en vivo y proyectores sin ningún dispositivo de grabación.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de febrero de 2011]</p> <p><i>Three Transitions/</i> 4:57 min (1973): http://www.youtube.com/watch?v=Ar99AFOJ2o8</p>
		<p>JANNET CARDIFF & GEORGE BURES MILLER. <i>El sonido como base creativa.</i></p> <p>Brussels, Ontario. Canada. 1957 Vegreville, Alberta, Canada. 1960</p> <p>Mediante el uso de micrófonos para cada registro sonoro y métodos de reproducción auditiva a distintos niveles, estimulan y confunden la capacidad perceptiva del espectador. Así, en instalaciones como "Paradise Institute" y "Playhouse" introducen al espectador en maquetas a escala de un cine monumental y un palco de ópera, para hacer vivir realidades solapadas.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.cardiffmiller.com/ [Consultado el 9 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de febrero de 2011]</p> <p><i>The Forty-Part Motet</i> 0:32 min (2001): http://www.youtube.com/watch?v=U6nCFy_81n8 <i>Carousel/</i> 3:18 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=zgO2_usD8YA <i>The Great Hall/</i> 6:01 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=EgkQ-Nh-gjc</p>
		<p>CHEN CHIEH-JEN. Taoyuan. Taiwan. 1960. <i>Estéticas del horror. indiferencia.</i></p> <p>Chen Chieh-jen detiene el tiempo. Recorre a cámara lenta la planta de producción y parece que nada cambia. Chen trae del pasado una imagen idéntica, en blanco y negro. En sus trabajos fotográficos y de vídeo expone la relación entre imagen y poder, realizando una reflexión crítica sobre las estrategias de la clase dominante y el trabajo de los obreros. Para el artista la sociedad puede ser transformada a través del proceso de comunicación y del diálogo, poco a poco, paso a paso, y esta es la fundación que cambia y afecta las fuerzas de poder.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de febrero de 2011]</p> <p><i>Lingchi - Echoes of a Historical Photograph/</i> 5:15 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=NhLOMDiHHVw</p>

		<p>DAVID CLAERBOUT. Kortrijk, Belgium. 1969. <i>Desintegrando el naturalismo cinematográfico.</i></p> <p>Merced a su ubicuidad, la imagen en movimiento ocupa un lugar central en la forma en que representamos la experiencia de la realidad vivida. La cronometría mecánica del cine, y la incesante y potencialmente infinita vigilancia digital del video, se presentan a sí mismas como vehículos cada vez más objetivos, perfectos y transparentes para la representación de la forma de las cosas. Sin embargo, a medida que el medio se convierte en omnipresente, la tecnología digital pone en mayor duda la distinción tradicional entre la ficción narrativa y la autenticidad documental.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.davidclaerbout.com [Consultado el 10 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de febrero de 2011]</p> <p><i>The Shadow Piece</i>/ 0:35 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=7EEQknBu73w</p> <p><i>Engelje</i>/ 0:28 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=FX3sPC6_ibQ</p> <p><i>The shape of time</i>/ 0:18 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=RWKVx6DFIOO</p> <p><i>Le moment</i> / 2:55 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=3gnjAE]qY3U</p>		
		<p>JAMES COLEMAN. Ballaghaderreen. Irland. 1941. <i>La centralidad de la imagen proyectada.</i></p> <p>El trabajo de Coleman representa un punto de inflexión en el uso del lenguaje en el arte conceptual, el fin de la idea de presencia trascendental (hegemónica desde el minimalismo) y la concepción del público en relación a la experiencia artística y a la propia condición transitoria de percepción. Su obra es clave para entender la centralidad de la imagen proyectada en el arte contemporáneo a través de la temporalidad del dispositivo fílmico.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>Words. I should not have come here</i>/ 1:54 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=wSYqnElnKd8</p> <p><i>Written on the Body</i>/ 3:09 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=Emob4-4PVGg</p>		
		<p>PHIL COLLINS. Runcorn. UK. 1970. <i>Mecanismos de representación.</i></p> <p>La obra de Phil Collins combina un interés por las consecuencias sociopolíticas de los sectores de la información a través de una investigación exhaustiva de la tradición del retrato. A menudo centrado en quienes han sufrido traumas o viven en lugares caracterizados por la agitación política, Collins invita a las personas a participar en unos escenarios cuidadosamente montados donde revela la manipulación de los mecanismos de representación que desmascara a sus protagonistas.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>They Shoot Horses 2</i>/ 0:25 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=ByUiMQRjHcQ</p> <p><i>They Shoot Horses 1</i>/ 0:22 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=LIQrWNA8aRE</p> <p><i>The Smiths' 'There is a light' fan karaoke</i>/ 3:49 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=ep4xdqZO0s</p>		
		<p>DONIGAN CUMMING. Danville, Virginia. 1947. <i>El riesgo de la autobiografía.</i></p> <p>INQUIETUD: Su trabajo rebusca en una comunidad golpeada por la precariedad existencial. TRIBU: Frecuenta a los personajes de esta tribu que reúne en sus rodajes desde hace más de 20 años. PROXIMIDAD: Realiza un cine hecho de insistencia que coquetea con los límites del voyeurismo. COMEDIA: Su obra, es una novela familiar en la que el autor arriesga su propia biografía. ANGEL: Es el cineasta de la gente dañada por la vida.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.donigancumming.com/ [Consultado el 10 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de febrero de 2011]</p> <p><i>Wrap</i>/ 0:38 min (2000): http://www.youtube.com/watch?v=rLN4ne10HcA</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal Video Data Bank): http://www.vdb.org/artists/donigan-cumming</p>		
		<p>JONAS DAHLBERG. Uddevalla. Sweden. 1970. <i>El universo abandonado.</i></p> <p>El universo de este artista caricaturiza los terrores de nuestro tiempo, obligándonos a que lo escrutemos, para provocar nuestra vigilancia. Así manipula nuestras emociones para dar cuerpo e imagen a nuestras paranoias, burlándose de nuestra relación con el mundo para exacerbar el pánico de nuestra sociedad contemporánea regida por el sentimiento de inseguridad y la falta absoluta de pudor.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.jonasdahlberg.com/ [Consultado el 10 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de febrero de 2011]</p> <p><i>Promenade</i>/ 1:01 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=frU2miFOXeo</p> <p><i>School Corridor</i>/ 0:46 min (1986): http://vimeo.com/21108380</p> <p><i>Invisible Cities</i>/ 3:00 min (2004): http://www.jonasdahlberg.com/02_works/11_InvisibleCities/01_Invisible_cities_film_installation.htm</p>		

		<p>DIAS & RIEDWEG. <i>La memoria como herramienta de evocación.</i></p> <p>Río de Janeiro. Brazil. 1964 Lucerne. Switzerland. 1955</p> <p>Su trabajo modifica, multiplica y desplaza los sentidos y asociaciones creando mecanismos de reflexión sensorial que dismantelan la rigidez de la norma y mantienen vivas las formas culturales de percepción, pensamiento y acción. “El otro” y la cultura del “otro” son reconocidos en su trabajo en una constante reflexión sobre el güeto y lo exótico de una alteridad manipulada o incompleta.</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de febrero de 2011] <i>Funk staden/</i> 4:11 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=FvFRSV5zS14</p>
		<p>SEBASTIAN DÍAZ. Comodoro. Argentina. 1975. <i>La conciencia de un mundo frágil.</i></p> <p>Lo fascinante de la obra de Sebastián Díaz Morales, ya sea en su tratamiento de la imagen o en el aspecto narrativo de su trabajo, es esa posición existencialista que lo convierten en testigo de un estado de urgencia y de pobreza, en un trasfondo de conciencia plena de la incapacidad del pensamiento para hacer frente a esas desigualdades. La obras de Díaz Morales tienen la fuerza de un grito, aunque el conjunto de su trabajo se sitúe en el silencio. un silencio que habla.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.sebastiandiazmorales.com/ [Consultado el 10 de febrero de 2011]</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de febrero de 2011] <i>Lucharemos Hasta Anular la Ley/</i> 10:40 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=KdpVsPhBzSM</p>
		<p>WILLIE DOHERTY. Northern. Ireland. 1959. <i>La deposición de lo cotidiano.</i></p> <p>Willie Doherty habla desde la experiencia específica de la violencia sectaria y la ocupación militar británica de Irlanda del Norte, pero sus trabajos se dirigen a cuestionar la desposesión de la que es víctima el yo contemporáneo, privado de un lugar al que pertenecer y que recordar y, por ende, de su propia identidad. Doherty examina esta desposesión a través de la forma en que las narraciones se desvinculan de la experiencia cotidiana. Doherty convierte el espacio urbano en mercancía trastocando las redes del intercambio social y mutilando el espacio público en todo aquello que se refiera a la relación social y el debate.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://williedoherty.com/ [Consultado el 11 de febrero de 2011]</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de febrero de 2011] <i>Ghost Story/</i> 13:44 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=ee_7ZS1vhnA <i>Non-Specific Threat/</i> 3:00 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=8XJl3ptH-RM</p>
		<p>A.K. DOLVEN. Oslo. Norway. 1953. <i>La representación subversiva del desmontaje.</i></p> <p>Las películas de la artista noruega afincada en Londres son representaciones subversivas del desmontaje. En sus vídeos, la acción humana se sitúa arrojada a una esfera surrealista abstracta, más allá de toda significación social, donde el cuerpo humano da comienzo a su batalla existencial contra la naturaleza, el trauma y la muerte. Sus películas penetran en los espacios límites de la percepción atendiendo a la máxima: “lo perceptivo es político”, Dolven configura de nuevo las condiciones de la edad, la identidad y el sexo generando significados alternativos.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.akdolven.com/ [Consultado el 11 de febrero de 2011]</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de febrero de 2011] <i>The day the sky became my ground/</i> 0:54 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=GklrqvzDaaM <i>Amazon/</i> 1:29 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=Wyokn52OAI4&playnext=1&list=PL46F9FC19E17894C9</p>
		<p>STAN DOUGLAS. Vancouver. Canada. 1960. <i>La visión romántica del ignorante.</i></p> <p>Douglas recibe con los brazos abiertos la condición de ignorante, afirmando que lo que acaba encontrándose nunca es lo que se esperaba y resultando ser diferente de lo pretendido. Incluso con esta cultivada incertidumbre su arte siempre revela el funcionamiento de una inteligencia comedida, compleja y rigurosa, que gira en torno a las operaciones simultáneas de la supresión y la reinención. Puede estar “fuera de campo”, pero nunca esta “fuera de control”.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.youtube.com/watch?v=KFpX7WuNvb4 [Consultado el 11 de febrero de 2011]</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de febrero de 2011] <i>Monodramas. Televisión spot/</i> 7:52 min (1991): http://www.youtube.com/watch?v=R8e4tJo183E&feature=related</p>

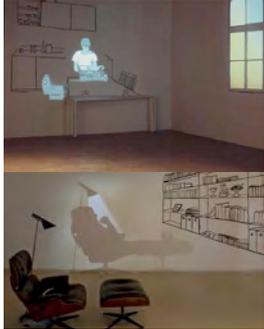
  	<p>SHAHRAM ENTEKHABI. Borujerd, Iran. 1963</p> <p><i>La diáspora de los invisibles.</i></p> <p>Shahram Entekhabi es un artista iraní que viven y trabaja entre Londres, Berlín y Teherán. En su obra se trata el tema de los inmigrantes con la intención de romper los prejuicios que existen a su alrededor, optando por resaltar las personas que habitualmente se hacen invisibles o que son obligadas a construir guetos como es lógico su trabajo se centra habitualmente en las comunidades de Oriente Medio y su diáspora.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.entekhabi.org/ [Consultado el 12 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de febrero de 2011]</p> <p><i>Golden Guns/</i> 3:57 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=Bv5tZdoylhg <i>Miguel/</i> 1:22 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=EgD8bMGOExg <i>72 virgins in Berlin/</i> 4:14 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=IO3jdnZlAlw <i>No Exit/</i> 5:09 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=ZUUaWRlJEg</p>
 	<p>BRIAN ENO. Woodbridge, Suffolk, UK, 1948.</p> <p><i>La representación audiovisual de la música.</i></p> <p>Brian Eno pinta con luz sus cuadros que vibran y bailan como melódicos solos de jazz o elaboradas <i>ragas hindúes</i>. De hecho, tienen más en común con la música en directo que con el arte tradicional. Eno lleva unos 25 años esculpiendo y mezclando la luz en obras vivas, sorprendiendo en exposiciones por todo el mundo con sus televisiones modificadas, proyectores programados y esculturas luminosas tridimensionales.</p> <p>WEB PERSONAL: http://brian-eno.net/small-craft-on-a-milk-sea/ [Consultado el 12 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de febrero de 2011]</p> <p><i>Jonx's Super 8 Movie/</i> 4:18 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=pSF-sSCmQAU <i>2/1/</i> 8:38 min (1978): http://www.youtube.com/watch?v=AQLh3WanSfg&playnext=1&list=PLB3A9808A30E427E5 <i>Just Another Day/</i> 4:20 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=Bz9JmpULP3o</p>
  	<p>HARUN FAROCKI. Novy Jicin. Czech Republic. 1944.</p> <p><i>El implacable asalto visual de lo cotidiano.</i></p> <p>Se concibe a sí mismo más como un documentalista que como un artista visual. Este enfoque sobre lo visual y su manipulación lo que le hace trabajar sobre su realidad histórica, llenando a sus producciones de tensión y significado. Farocki hurga en los archivos para crear una forma crítica y fragmentaria que lo convierten en realizador y genera su relación con el tejido social.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.farocki-film.de/ [Consultado el 12 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de febrero de 2011]</p> <p><i>Deep Play</i> 1:51 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=are8UX7oZZE <i>Videogramme einer Revolution/</i> 35:14 min (1992): http://www.youtube.com/watch?v=Yu5DcB3Na_s <i>Immersion/</i> 1:29 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=CJ9st6oTUTU <i>Inextinguishable fire/</i> 21:44 min (1969): http://video.google.com/videoplay?docid=-7980892732782257479</p>
  	<p>PETER FISCHLI & DAVID WEISS.</p> <p>Zurich, Switzerland. 1952. Zurich, Switzerland. 1946.</p> <p><i>La reivindicación del absurdo.</i></p> <p>En sus trabajos abunda la utilización de objetos cotidianos e impresiones recogidas en su entorno junto con la alteración y transformación de la realidad. El uso del humor y de los estereotipos, la mezcla de distintas categorías y sistemas de orden, el cuestionamiento de la realidad y un escepticismo hacia lo establecido, son formas recurrentes en sus trabajos.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de febrero de 2011]</p> <p><i>Der Lauf Der Dinge</i> 7:25 min (1987): http://www.youtube.com/watch?v=3tv-JbAurcg <i>The Way Things Go/</i> 3:13 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=GXRRC3pflnE <i>Altri fiore e altre domande /</i> 6:05 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=Ezcp0HFJpq0&feature=related</p>
  	<p>YANG FUDONG. Beijing, China. 1971.</p> <p><i>La fragmentación del mundo.</i></p> <p>Criado antes de que se produjeran los portentosos cambios económicos del país y que acabaron con muchas de las restricciones sobre la información, Yang tuvo escasas oportunidades de ver auténticas películas por lo que la perspectiva de la imagen en movimiento procedía de la lectura de libros de cine. Años después comenzará a realizar películas y presentar sus obras en forma de instalaciones, considerando la película como un medio para captar físicamente los fragmentos del mundo muy cercano al concepto de documental.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.yangfudong.com.cn/ [Consultado el 12 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de febrero de 2011]</p> <p><i>Prada Spring/summer/</i> 9:11 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=nhsWOLqbPUU <i>Yang Fudong Archive 1993-2008/</i> 9:11 min (2008): http://vimeo.com/4780984</p>

		<p>LUÍS GÁRCIGA ROMAY. La Habana. Cuba 1971. <i>Tópicos típicos.</i></p> <p>Luis Garciga hace suya la cámara para despojarla de todo estilo y belleza formal en el acercamiento a lo cotidiano y al concepto familiar de la grabación. Una elemental <i>handycam</i> es suficiente para sus atrevimientos visuales de montajes espartanos que se despojan de todo antojo poético adentrándose en una realidad que hace imposible el juego con el espectador más allá de la opaca ironía y la crítica de lo utópico. Conocedor hábil de los espacios e intersticios en los que puede desarrollar su trabajo, inteligentemente ambiguo, cercano al nunca inocente documental de tintes antropológicos, políticos y sociales.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de febrero de 2011] Ping pong! 1:00 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=s-412LStfd8</p>		
		<p>DOUGLAS GORDON. Glasgow. UK. 1966. <i>Derivaciones espectulares.</i></p> <p>Douglas Gordon no es un cineasta. No es más que un cinéfilo. Pero un artista cinéfilo, que toma sus objetos de culto y los transforma en otra cosa. En gran parte de su obra utiliza películas reconocidas por todo el mundo: Psicosis, Doctor Jekyll y Mr. Hyde, El exorcista, entre otros. Entre sus trabajos destaca también el interés por el doble, donde las proyecciones se desdoblán, se ralentizan y se invierten, para revelarnos una imagen extraña que nos desafía, que nos incomoda al reconocerla como familiar, aunque manipulada.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de febrero de 2011] Hand and Foot / 1:01 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=q9qkGXRst7s Play Dead! 0:26 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=8uFqFaa6i9M Making Eyes! 3:00 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=X3H5L3oiJn8 Mart. Retrospectiva! 2:52 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=vp4DxL7gdOO 24 hr psycho! 0:35 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=I1jkoMfPa40&feature=related</p>		
		<p>RODNEY GRAHAM. Vancouver. Canada. 1949 <i>La repetición interminable.</i></p> <p>Su lenguaje se caracteriza por el uso de herramientas teatrales y lúdicas para abordar una reinterpretación de la historia del arte. Su trabajo explora algunas de las esferas del conocimiento que han tenido un profundo impacto en el siglo XX –el psicoanálisis freudiano, la literatura y la música–, con las que examina los fundamentos de la cultura occidental a través de la lógica del cine y presentándonos sus conclusiones en forma de vídeos que niegan la descripción y el desenlace proponiendo como única salida la repetición interminable.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.lissongallery.com/#artists/rodney-graham/ [Consultado el 13 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de febrero de 2011] Toqued Chandelier! 0:31 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=M2nUCjbjE0w Rheinmetall/Victoria8 / 2:02 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=OVjIKXmSYm0 Coruscating Cinnamon Granules / 3:21 min (1996) http://www.youtube.com/watch?v=5a3rt3HnsFs&NR=1</p>		
		<p>PETER GREENAWAY. Newport. Gales 1942. <i>Nuevo cine y nuevas narrativas audiovisuales.</i></p> <p>El polémico cineasta inglés debe entenderse dentro de la evolución de las artes plásticas y del arte contemporáneo. El objetivo de su obra es la búsqueda de un lenguaje cinematográfico con el desarrollo artístico actual. Greenaway establece un puente entre las artes representativas tradicionales –el teatro, la danza, el cine– y las nuevas formas de expresión audiovisual, como las instalaciones y el video-arte, o las performances del tipo VJ en directo.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.petergreenawayevents.com/petergreenaway.html [Consultado el 13 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de febrero de 2011] M is for Man Music Mozart! 2:35 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=zfpLSv2gz_g Leonardo's Last Supper! 6:59 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=CFTS_6C919g Varias obras (Canal Wn.com): http://wn.com/Peter_Greenaway</p>		
		<p>JOHAN GRIMONPREZ. Roeselare. Belgium. 1962 <i>Globalización y sospecha.</i></p> <p>Johan Grimonprez forma parte de una generación de artistas nacidos en los años 60 que, en algún momento de mediados de la década de los 90 empezaron a introducir tropos y técnicas tradicionales cinematográficas en el mundo “estático” del arte visual, para revisar la paulatina transformación en cajas negras de los numerosos cubos blancos del mundo del arte. Su trabajo nos remite al collage de una amplia variedad de campos y fuentes tan divergentes como la publicidad, la antropología, la cultura televisiva de la guerra fría, las películas de catástrofes, los documentales y la exégesis de Hitchcock.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de febrero de 2011]</p>		
<p>The Nixon-Khrushchev Summit Meet! 2:24 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=NwdNjDSw02A Looking for Alfred! 1:120 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=--X-5Rw2_vM Dial H-I-S-T-O-R-Y! 25:01 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=MRzjM_knO08 Double Take - trailer02! 1:05 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=dvsGSrS-9_M&feature=related</p>		

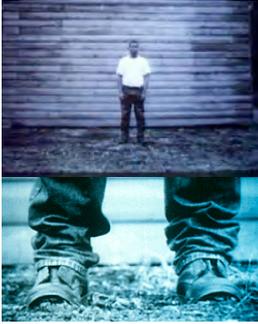
		<p>JOÃO Mª GUSMÃO & PEDRO PAIVA. Lisbon. Portugal. 1979 / 1977. <i>De lo absurdo a lo transitorio.</i></p> <p>El universo de Gusmão y Paiva bebe de la especulación filosófica, la literatura científica y la metafísica. Habitualmente utilizan diferentes soportes –películas en 16 mm, esculturas, instalaciones y fotografía– para construir experimentos audiovisuales en torno al concepto de lo transitorio. Su estructura de trabajo se basa en la creación de un proyecto apoyado en textos teóricos en los que articulan todo su ideario. Con un importante componente humorístico que refleja las diferentes situaciones absurdas inspiradas en referencias literarias.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de febrero de 2011]</p> <p><i>Ovo Estrelado</i>/ 2:38 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=mrtFDqTW7-U</p> <p><i>Experiments and Observations on Different Kinds of Air</i>/ 1:53 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=0OkMtlRyKmk</p> <p><i>The Ocult</i>/ 1:12 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=SPDl8mpirPQ</p>		
		<p>DAVID HALL. Leicester. UK. 1937. <i>Crítica de una cultura televisiva.</i></p> <p>David Hall ha sido una figura destacada del videoarte británico desde los 70. Su considerable autoridad como escritor, docente y artista sigue siendo fundamental para el vídeo en la era electrónica. Se inició como escultor minimalista antes de dedicarse al cine y al soporte del vídeo. Cuando habla de su obra, Hall sigue describiéndose como escultor, pero al adaptar el vídeo el artista rechaza los emplazamientos convencionales del arte. Para Hall el cine y la televisión generan nuevas formas de ver que influyen en la dimensión social, donde los medios de comunicación de masas se convierten en agencias para la difusión ideológica.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.davidhallart.com/ [Consultado el 14 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de febrero de 2011]</p> <p><i>TV Interruptions: Tap Piece</i>/ 2:30 min (1971): http://www.youtube.com/watch?v=6h_5rZgLO</p>		
		<p>DOUG HALL. San Francisco. USA. 1944. <i>Media Burn by Ant Farm.</i></p> <p>Doug forma parte de una generación pionera de artistas cuya comprensión del arte y la cultura prefigura el entorno electrónico de producción y las redes sociales de hoy en día. Sus reflexiones sobre las propiedades sonoras e incónicas de la videotecnología han definido el videoarte como una forma filosófica, social y cultural. En el trabajo de Hall, todos estamos sujetos a un orden social que puede ser alterado no sólo a través de la organización de los espacios públicos, también en la naturaleza misma de la lente de la cámara y sus medios.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://doughallstudio.com/ [Consultado el 14 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de febrero de 2011]</p> <p><i>Ultimate media event</i>/ 6:04 min (1975): http://www.youtube.com/watch?v=ieVwRqUxvI8</p> <p><i>Ultimate media event</i>/ 2:16 min (1975) http://www.youtube.com/watch?v=gbL9eVanNPs</p> <p><i>Car Crash</i>/ 9:04 min (1975): http://www.youtube.com/watch?v=U53-Sfnqww</p>		
		<p>GARY HILL. Santa Mónica. California. USA. 1951. <i>La génesis de la imagen-vídeo.</i></p> <p>Gary Hill aborda tanto el vídeo, la animación, la vídeo-instalación y la performance. En los 70 realizó obras sonoras y unos años más tarde comienza a utilizar el vídeo como única forma de expresión, probando y experimentando sobre sus características y particularidades. Gary Hill convierte la palabra y el pigmento en imagen, con representaciones borrosas, incompletas, oscilantes o defectuosas: un difícil y sorprendente desconcierto que envuelve al espectador en una reflexión, en torno al estudio e innovación de las nuevas formas de expresión.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.garyhill.com/ [Consultado el 14 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de febrero de 2011]</p> <p><i>Mediations</i>/ 4:23 min (1986): http://www.youtube.com/watch?v=23njMQx0UuQ</p> <p><i>Happenstance</i>/ 6:43 min (1983): http://www.youtube.com/watch?v=AFXLkPAT6dg</p> <p><i>Frustrum</i>/ 7:07 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=bg1O3NcPwBg</p> <p><i>Varias obras</i>/ (canal vimeo del artista): http://vimeo.com/5597325</p>		
		<p>REBECA HORN. Michelstadt, Germany 1944. <i>Extraño ritual de los objetos.</i></p> <p>Artista de objetos y cineasta alemana. En 1968 realiza las primeras esculturas corporales en las que la ropa se sustituye por plumas de pavo real y otros elementos. En 1972-73 realiza <i>Performances I + II</i>, en las que se destaca la interacción de las personas y objetos. Entre 1978 y 1981 realiza las películas <i>Der Eintänzer</i> y <i>La Ferdinanda-Sonate für eine Medici-Villa</i>. Posteriormente utilizará objetos y accesorios de estas películas en diversas adaptaciones e instalaciones. Los vídeos y performances de Horn son rituales coreográficos que envuelven el cuerpo y la identificación mítica del hombre con la naturaleza.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.rebecca-horn.de/ [Consultado el 14 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de febrero de 2011]</p> <p><i>Berlin</i>/ 5:44 min (1974): http://www.youtube.com/watch?v=00uNnmAudmk</p>		

		<p>TERESA HUBBARD & ALEXANDER BIRCHLER. <i>La concepción cinematográfica del videoarte.</i></p> <p>Dublín. Ireland. 1965 Baden. Switzerland.1962</p> <p>Esta pareja suizo-americana trabajan en equipo desde 1991, llegaron inicialmente al vídeo y el cine de forma directa. Al principio trabajaban con esculturas narrativas y escenificaciones fotográficas basadas en performances, concentrándose en el género de la colaboración artística para actuar como testigos en un deseo por alcanzar un lenguaje común matizado por las sutilezas de sus historias y componentes.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.hubbardbirchler.net/ [Consultado el 15 de febrero de 2011]</p>		
		<p>MARINE HUGONNIER. París, France. 1969. <i>Paisaje sociales.</i></p> <p>En sus últimos trabajos Marine Hugonnier parece concentrada en explorar la relación del paisaje en el entorno cultural o social que lo envuelve, mostrando la civilización y la historia que lo acompaña. Como si uno fuese el espejo de lo otro, o sirviese para explicarse mutuamente. Y no tanto como una explicación del rancio determinismo cultural, del entorno que determina el carácter sino una mirada discreta y mesurada, producto de condensar o intensificar los momentos</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.marinehugonnier.com/ [Consultado el 15 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 15 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>ariana (excerpt)</i>/ 0:43 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=lg5Wqz4_SkQ</p>		
		<p>PIERRE HUYGÜE. París, France. 1962 <i>Video desde la arquitectura.</i></p> <p>Tras los elaborados experimentos tecnológicos llevados a cabo por este artista francés hay una preocupación fundamental por los enigmas que despiertan la imaginación. En su obra <i>Les grands Ensembles</i> (1994/2001). El interés resulta más estético que sociológico y se preocupa por elementos como la niebla, el humo y las nubes. Sobre una gran pantalla de dos torres típicas de viviendas de bajo presupuesto, en las que un ballet de ventanas iluminadas se alterna con ventanas apagadas, como si la niebla nocturna viniera y se fuese.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 15 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>I was gone</i>/ 3:29 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=iePFNb0ab2Q</p>		
<p><i>One Million Kingdom</i>/ 3:00 min (1999): http://www.youtube.com/watch?v=QcaJeRRSces</p>		
<p><i>Aquarium Project</i>/ 3:27 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=injFKge3a_w&feature=related</p>		
		<p>EMILY JACIR. Riyadh. Saudi Arabia. 1970. <i>La diáspora palestina.</i></p> <p>Nació en Arabia Saudí, hija de padres palestinos, estudio en Italia y los EE.UU. En su trabajo se refleja la diáspora palestina y a menudo la han señalado como artista del exilio, cuyo arte desterritorializado, desafía la especificidad del lugar y se consume en la dislocación y el replanteamiento del "movimiento". Sin lugar a dudas se trata de una artista palestina en la que el trauma, la ruptura y el combustible político no están generados en el exilio en sí, sino que son el resultado directo del trágico lance histórico del que Palestina es rehén desde hace décadas hasta nuestros días.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 15 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>Can I Send a Bomb Via USPS?</i>/ 6:01 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=hkRRMcwmJgE</p>		
		<p>CHRISTIAN JANKOWSKI. Germany. 1968. <i>Los espacios comprometidos.</i></p> <p>La obra de Jankowski ocupa espacios fronterizos entre diferentes disciplinas y disfruta con esa inestabilidad de significado. Al plantearse constantemente preguntas sobre el arte y su potencial, intenta que los visitantes saquen sus conclusiones, invitándoles a descubrir su propia transformación poética. Sus obras son demasiado benignas para operar como una crítica institucional: son más una aceptación de que el arte es creado y expuesto en circunstancias comprometidas, en las que todos somos cómplices. Muchas obras de Jankowski tienen como eje principal el intercambio de contenido y significado entre el arte y los medios de comunicación de masas.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.lissongallery.com/#/artists/christian-jankowski/ [Consultado el 15 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 15 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>Klosterfelde</i>/ 4:13 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=DdIFNMjDDZA</p>		
<p><i>The Hunt</i>/ 0:56 min (1992): http://www.youtube.com/watch?v=4B08T1z4h-U</p>		
<p><i>TV Interruptions: Tap Piece</i>/ 2:30 min (1971): http://www.youtube.com/watch?v=Kc-ICZJyifw</p>		

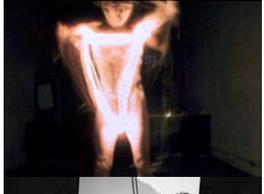
		<p>ISAAC JULIEN. London. UK. 1960. <i>Una narrativa visual para la confluencia.</i></p> <p>Su carrera artística se centra en la reivindicación de la historia y cultura negra, y en la libertad de orientación sexual. Uno de los objetivos del trabajo de Julien es analizar las barreras que existen entre diversas disciplinas artísticas, y unir éstas a la construcción una narrativa de gran alcance visual. Isaac Julien representa la complejidad del carácter racial de las luchas contra la explotación y la dominación cultural de los afroamericanos en busca de una identidad. Sus obras reflejan un componente homosexual que se añade a los tópicos racistas tratados en el cine.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.isaacjulien.com [Consultado el 16 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de febrero de 2011] <i>Baltimore/</i> 1:32 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=h4InqrNXyrs</p>
		<p>JESPER JUST. Copenhagen. Denmark. 1974. <i>El género y la problemática generacional.</i></p> <p>Los temas principales tratados por Jesper Just son el género como construcción social y cultural y la problemática generacional, en las relaciones entre padres e hijos. Just ha modificado el punto de vista desde el que muchos artistas de su generación se enfrentan a la construcción de la imagen, mientras la práctica y la estética de la producción videográfica contemporánea se interesa generalmente por lo amateur y el género documental, Jesper Just nos introduce en un mundo de ficción, de historias incompletas (sin principio ni fin) siempre inacabadas pero altamente sugerentes.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.jesperjust.com/ [Consultado el 16 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de febrero de 2011] <i>A Vicious Undertow/</i> 10:00 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=PgsrPn0F754 <i>No Man Is an Island II/</i> 5:01 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=QJw2HsNR8kE <i>Bliss and Heaven/</i> 8:45 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=CA5O1ej0YBQ <i>Some body to love2/</i> 9:49 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=bu7cbDF38ZE <i>The man who strayed/</i> 5:20 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=FH55pBOjaxU</p>
		<p>WILLIAM KENTRIDGE. Johannesburg. South Africa. 1955. <i>La animación en el videoarte.</i></p> <p>Nacido blanco en Johannesburgo bajo el apartheid más corrosivo, se describe a sí mismo como un habitante «en los bordes de enormes convulsiones sociales pero también fuera de ellas». Kentridge estudió política y arte en Sudáfrica antes de marcharse a París a estudiar mímica y teatro en los 80. De regreso inició sus filmes animados deliberadamente “primitivos”, realizados mediante un laborioso proceso en el que dibuja, borra y vuelve a dibujar, con carboncillo, en un mismo papel. Las imágenes filmadas paso a paso, más que moverse se transforman en unas maravillosas transiciones cargadas de melancolía y cierto poder hipnótico.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de febrero de 2011] <i>Automatic Writing/</i> 3:00 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=OmvK7A84dlk <i>Felix in Exile/</i> 8:49 min (1994): http://www.youtube.com/watch?v=vF5cngCqQs <i>What Will Come/</i> 2:32 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=DRLS4qhlouY</p>
		<p>YVES KLEIN. Niza. France 1928. <i>Precursor del documental artístico.</i></p> <p>Sus propuestas radicales, místicas y utópicas han marcado de forma profunda el espíritu de las vanguardias posteriores. Klein se dio a conocer en 1956 cuando expuso sus primeros cuadros monocromos. En 1958 presentó «El vacío», que consistía en una enorme galería completamente vacía y pintada de blanco por la que circulaban espectadores a los que se les ofrecía un cóctel azul. En 1960 patentó un color azul (IKB: International Klein Blue), cuya extensión en la tela, según él, traducía el infinito cósmico. Algunos de sus happening más conocidos fueron filmados estableciendo una estética igual de particular que sus conocidas antropometrías.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.yveskleinarchives.org/ [Consultado el 16 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de febrero de 2011] <i>Blue anthropometries and fire paintings/</i> 6:58 min (1960): http://www.youtube.com/watch?v=pjV0n4A_6-M <i>Blue Women Art/</i> 2:59 min (1962): http://www.youtube.com/watch?v=h50lzHh4T_g <i>Glissements progressifs du plaisir/</i> 2:58 min (1971): http://www.youtube.com/watch?v=rZ6SK4ba3zs</p>
		<p>JOACHIM KOESTER. Copenhagen. Denmark. 1962. <i>La evasión de la mirada objetiva.</i></p> <p>Lo más significativo del proceso de trabajo de Koester es su insistencia por desvelar desde la imagen (ya sea fotográfica o fílmica) aquellos posibles relatos que quedan escondidos por el paso del tiempo y la historia en mayúsculas; es decir, aquello que se escapa de la visión objetiva y que sólo pervive desde posiciones marginales a lo establecido y comúnmente aceptado</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de febrero de 2011] <i>Tarantism/</i> 1:29 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=q_uz_-Ynaum <i>Romantic Delusions/</i> 1:56 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=d-ZucGqhm-s</p>

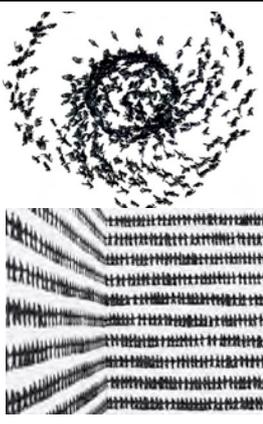
		<p>DAVID LAMELAS. Buenos Aires. Argentina. 1946. <i>Hacia una conquista del museo.</i></p> <p>La obra de David Lamelas es crucial para entender la presencia de la imagen en movimiento en el museo y como esta transforma algunas de las nociones críticas más determinantes de las neovanguardias europeas y latinoamericanas. El trabajo de Lamelas representa un movimiento de fuga constante a través de diferentes nociones y lugares que al tiempo que interrogan los fundamentos del minimalismo y del arte conceptual establecen una genealogía crítica para pensar la relación entre experiencia, información y narración en el espacio expositivo.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de febrero de 2011] <i>To Pour Milk Into a Glass/</i> 7:38 min (1973): http://www.youtube.com/watch?v=Om5SRmR4BhY</p>		
		<p>ZILLA LEUTENEGGER. Stockholm. Sweden. 1972. <i>La hibridación del dibujo y el video.</i></p> <p>Zilla Leutenegger es uno de los personajes principales de sus obras, pero sus apariciones, lejos de informar al espectador acerca de una intimidad hecha de anécdotas, construyen un mundo situado en el límite entre la realidad y la ficción. El uso combinado del vídeo y de los dibujos dota a la imagen de una condición híbrida que le abre las puertas de un imaginario fantástico y fantasmagórico. El hilo de la narración no se propone guiar al espectador hacia un final tranquilizador, sino que serpentea y se pierde siguiendo nuevos caminos desconocidos.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.zilla.ch/ [Consultado el 17 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de febrero de 2011] <i>Delete 1 (K21, Intensif Station)/</i> 1:41 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=Xudci41Upho <i>Drum Set/</i> 1:18 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=SJPrdOFINLo</p>		
		<p>MARK LECKEY. Birkenhead. UK. 1964. <i>Lo estético y sublime.</i></p> <p>El reconocimiento internacional del artista británico vino a partir de su vídeo <i>Fiorucci Made me hardcore</i> (1999), obra en la que explora los términos cambiantes de alta y baja cultura, del arte y su relación con la cultura de masas, de la estética del placer y su intoxicación, y del lugar que ocupa la subjetividad dentro de estos últimos. Lo que caracteriza su obra, desde entonces, es la exploración del potencial seductor que tienen las imágenes, perdiéndose en la experiencia de lo suntuoso y espectacular dentro de una cultura de masas. Leckey hace converger los gustos y atenciones del arte con los de la cultura popular regresando, paradójicamente, a un estudio contemporáneo de lo estéticamente sublime.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de febrero de 2011] <i>Made in 'Even/</i> 4:14 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=2rH5Ew_fOTk <i>Varias obras</i> (canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/MrLeckey <i>Flix/</i> 2:07 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=fF5xa2k1DCC</p>		
		<p>ANNIKA LARSSON. Stockholm. Sweden. 1972. <i>Masculinidad, poder y violencia.</i></p> <p>Annika Larson analiza los estereotipos y modelos de masculinidad, así como las relaciones entre poder y violencia en su obra en vídeo. Presenta situaciones donde la tensión es evidente por la falta de continuidad y lentitud, por la serie de imágenes que parecen congeladas y que sitúan lo que vemos más allá de la realidad. Annika Larsson utiliza la imagen y los recursos cinematográficos desde la libertad del vídeo, olvidando los códigos narrativos para presentar situaciones más que narraciones: presentando tensión, falta de acción y un nerviosismo que se apodera del espectador voyeur.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.annikalarsson.com/ [Consultado el 17 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de febrero de 2011] <i>Pirate/</i> 8:25 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=27On1afCOmM <i>Dolls trailer/</i> 1:40 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=ZznVSiDds3s</p>		
		<p>ERNESTO LEAL BASILIO. La Habana. Cuba 1968. <i>Dicotomías de lo privado y lo público.</i></p> <p>Sus comienzos fueron durante la candente década de los ochenta y a partir de entonces su obra siempre se ha preocupado por detenerse en el propio discurso del arte y sus connotaciones culturales, pero no de manera epidérmica, sino desatando críticamente los saberes y sus brechas; descubriendo, como un arqueólogo, cuánta capacidad tenemos para aprehender lo que entendemos por "real", al mismo tiempo que hacemos referencia a la intertextualidad de una producción en la que el artista se cuestiona: ¿Participa el artista cubano de un contexto postmoderno?</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de febrero de 2011] <i>Viva la Revolu I/</i> 5:52 min (1988): http://www.youtube.com/watch?v=pc8IEO-DbcA <i>Viva la Revolu II/</i> 6:24 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=8LicUnZ95xQ</p>		

		<p>MARK LEWIS. Hamilton, Canada. 1958. <i>El movimiento fotográfico.</i></p> <p>Mark Lewis inició su trabajo con la fotografía buscando aquellas imágenes que más le acercaban al estudio de la naturaleza y su conexión con la vida del Hombre y desde aquí pasó al mundo de la imagen en movimiento. Su obra en vídeo y en cine, no ha abandonado esa perspectiva fotográfica, aferrándose a una cámara que realiza un movimiento lento sobre los asuntos y los objetos hasta terminar el plano fijo casi fotográfico.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.marklewistudio.com/ [Consultado el 18 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de febrero de 2011] <i>Downtown: Tilt, zoom and Pan/</i> 5:06 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=_8K9l-DTzII <i>Rush hour, morning and evening/</i> 0:39 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=xMgcVU7m-rI <i>Algonquin Park, Early March/</i> 4:06 min (2002): http://video.nytimes.com/video/2007/12/06/style/magazine/1194817111076/algonquin-park-early-march.html</p>
		<p>MARCELLVS L. Belo Horizonte. Brazil. 1980. <i>Realidad sin artificios.</i></p> <p>Este joven brasileño juega con imágenes cotidianas. A Marcellvs L. no le interesa la estetización de la imagen, prefiere la realidad tal cual es capturada sin artificios. Acostumbrados a convivir con un arte que busca epatar y sorprender, contrastar y criticar..., las piezas neutras de Marcellvs L. habitan un reino, donde la lentitud se impone y el ojo paciente observa las cosas que no siempre son lo que parecen.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de febrero de 2011] <i>Limpeza na Mesa/</i> 4:40 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=3dGmZc7OE9o <i>Deleuze/</i> 2:59 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=VVVxY-RXGdg <i>1716/</i> 7:17 min (2008-09): http://www.bielefelder-kunstverein.de/ausstellungen/subjektive-projektionen/marcellvs-l.html</p>
		<p>CHRISTIAN MARCLAY. San Rafael. California. USA. 1955. <i>Hip hop y el mercadeo del arte.</i></p> <p>Christian Marclay es un artista visual y compositor afincado en New York, que explora los patrones de lenguaje conectando el sonido, la fotografía, el vídeo y el cine. Marclay utiliza discos de vinilo y giradiscos para sus performances y quizás sea de los pocos artistas que ha reunido materialmente los dos medios para crear una tercera forma, compleja, con asociaciones y resonancias propias. Su trabajo se percibe actual y bien diferenciado dentro de la corriente conceptual que plantea asuntos tangenciales al discurso sobre la mercancía del arte.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de febrero de 2011] <i>Turntablist/</i> 4:10 min (1989): http://www.youtube.com/watch?v=IIFH4XHU228 <i>The Clock/</i> 3:00 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=Y8svkK7d7sY <i>Chalkboard/</i> 1:29 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=QNXsafa10e0 <i>Screen Play/</i> 29:45 min (2005) http://vimeo.com/13655964 <i>Installation au MACM/</i> 2:39 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=mirYfy6j6dM&feature=related</p>
		<p>DORIT MARGREITER. Vienna. Austria. 1967. <i>Los proyectos de la modernidad.</i></p> <p>Después de algunos años en los que su investigación estaba firmemente arraigada al enfoque teórico interpretativo de la arquitectura, su trabajo más reciente se ha vuelto más impreciso e instintivo. Es posible identificar el edificio y el arquitecto; al habitante o habitantes; y poner fecha al momento de su concepción para medir el tiempo transcurrido. Rehabilitar el edificio involucra a Margreiter en fantasías más o menos plausibles que mantienen su fascinación por lo nuevo, o lo casi nuevo, y que siempre se relaciona con el proyecto de la modernidad.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.doritmargreiter.net/ [Consultado el 18 de febrero de 2011]</p>
		<p>MASBEDO. <i>La nueva generación del videoarte europeo.</i></p> <p>Nicolò Massaza. Milan. Italy. 1973 Jacopo Bedogni. La Spezia. Italy. 1970</p> <p>Masbedo es el acrónimo de la pareja de videoartistas italianos que utilizando el lenguaje multimedia investigan sobre la condición humana buscando respuestas a su angustia vital, su desesperación y su incapacidad de amar.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.masbedo.org/ [Consultado el 18 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de febrero de 2011] <i>Glíma (Trailer)/</i> 1:18 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=8Pvo-F1Tjik <i>Schegge d'incanto in fondo al dubbio/</i> 15:07 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=RTgm3H5BPEI <i>Mostra. Varias obras/</i> 3:39 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=u1AQ7j0IYsE <i>Gelo verticale/</i> 1:15 min (2006) http://www.youtube.com/watch?v=MQ5BW02PewQ <i>11.22.03/</i> 9:07 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=KBggt0iHXYg</p>

		<p>STEVE MCQUEEN. London. UK. 1969. <i>El cuerpo como el último recurso de la protesta.</i></p> <p>La obra que lanzó su carrera, cuando ganó en premio Turner en 1999, fue <i>Deadpan</i> (1997), en la que vuelve a representar una peligrosa escena sacada de una película de <i>Buster Keaton</i>: El artista permanece totalmente inmóvil mientras un edificio se desmorona sobre él, saliendo indemne debido a la posición del vano de la ventana. Sus trabajos constituyen narraciones donde el sentido del espacio y del tiempo se alteran mediante un uso espectacular de la imagen. Es también un artista políticamente activo, que recurre a los temas de la memoria histórica y la raza negra a la que pertenece, con una particular poética.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 19 de febrero de 2011] <i>Deadpan</i>/ 0:41 min (1997): http://www.youtube.com/watch?v=yeaTWZTqC2Q</p>		
		<p>BJORN MELHUS. Kirchheim unter Teck. Germany. 1966. <i>Auto-ironía televisiva.</i></p> <p>Bjorn Melhus pone en evidencia las tácticas de los medios de comunicación deconstruyendo su lenguaje en cortometrajes, vídeos e instalaciones en las que él mismo se disfraza de pitufo, gurú, astronauta y toda clase de clones bizarros que interactúan entre sí, evocando la memoria colectiva a través de voces y sonidos de diálogos de películas, caricaturas, noticieros para captar el absurdo de la televisión y reflejar el papel de los medios de comunicación en la socialización y construcción de nuestra identidad.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.melhus.de/ [Consultado el 19 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 19 de febrero de 2011] <i>No Sunshine!</i> 5:10 min (1997): http://www.youtube.com/watch?v=X-4_BVLnAgw <i>Captain (excerpt)</i> / 2:09 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=NOpvCvzewCI <i>Blue moon (excerpt)</i> / 0:50 min (1997): http://www.youtube.com/watch?v=mBJ1XkSfam4</p>		
		<p>AERNOUT MIK. Groningen. The Netherlands. 1962. <i>La comprensión del absurdo.</i></p> <p>Aernout Mik orienta su trabajo en la vídeo-instalación. A priori se diría que son imágenes extrañas, agobiantes, que responden a una estética exhibicionista del dolor, como en una auto-complacencia adolescente por lo grotesco. Pero hay más. Aernout Mik recrea un laberinto de imágenes que implica al espectador: Mik explica que en sus construcciones utiliza la escala humana para que los espectadores formen parte del mismo sinsentido y absurdo de sus imágenes.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 19 de febrero de 2011] <i>Kitchen!</i> 2:06 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=b9WiQksFLVA <i>Spinoza Manifestatie</i> / 3:01 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=ynQvrhRaYd8</p>		
		<p>MARILYN MINTER. USA. 1948. <i>Sexo, deseo y glamour.</i></p> <p>Marilyn Minter examina como la imagen mediática influye en nuestra comprensión del género, la sexualidad y el deseo. Sus irresistibles imágenes, de exagerados primeros planos, revelan formidables detalles y un subversivo acercamiento al glamour. Maquillajes extremos, purpurinas y tacones vertiginosos. Minter desafía con sus imágenes los estereotipos de la moda, jugando con sus reglas y alterando sus códigos para llevar al límite un conjunto de imágenes perfectas a la vez que provocadoras.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.greenpinkcaviar.com/about.php [Consultado el 19 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 19 de febrero de 2011] <i>Green Pink Caviar</i>/ 1:01 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=uz1Bh1_28As <i>Green Pink Caviar</i>/ 1:04 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=IM2dSjUpvAQ <i>Green Pink Caviar</i>/ 1:40 min (2008) http://www.youtube.com/watch?v=jvCLAbXlaYA <i>I'm Not Much But I'm All I Think About!</i> 3:51 min (2008): http://vimeo.com/31208144 <i>Playpen!</i> 3:48 min (2011): http://vimeo.com/31867124</p>		
		<p>TRACEY MOFFATT. Brisbane. Australia. 1960. <i>Narradora de historias.</i></p> <p>Tracey Moffatt utiliza la fotografía y el vídeo para recrear escenografías que aluden a referencias literarias y cinematográficas, realizando una obra de fuerte contenido autobiográfico que tiene presente los estereotipos sociales y cuestiones como la raza, el género o la identidad sexual. Le interesa muy especialmente el rol de la mujer, la naturaleza violenta de sus relaciones y el extraño poder que en ellas ve. Sus trabajos conceden un importante papel al sonido y se valen de recursos cercanos a la pintura para articular el uso de luces y sombras que definirán el color o la composición.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 19 de febrero de 2011] <i>A Rural Tragedy!</i> 8:16 min (1989): http://www.youtube.com/watch?v=Tv1IN-ii15Q <i>Guerrilla Girls!</i> 1:42 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=HvUKPhT5JHA&feature=related</p>		

		<p>BRUCE NAUMAN. Fort Wayne. Indiana. USA. 1941. <i>Contra la condición humana.</i></p> <p>Sus imprescindibles cintas de vídeo de finales de los años 60, y sus recientes y complejas videoinstalaciones multicanal, validan al que sigue siendo uno de los artistas más influyentes pioneros del videoarte conceptual basado en la performance. Las primeras incursiones de Nauman en el vídeo tuvieron su origen en su experiencia como postgraduado en California, periodo de autoindagación en el que el artista buscaba un lenguaje con el que expresarse. Sus primeras películas de 16 mm y sus primeros vídeos adoptaron como tema el autor en su estudio. Desde los años 70 hasta el final de los 80, se retirará de la cámara como interprete; para ser reemplazado por actores.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 20 de febrero de 2011]</p> <p><i>Walking in an Exaggerated Manner around the Perimeter of a Square/</i> 10:00 min (1967): http://www.youtube.com/watch?v=Qml505hxp_c&NR=1</p> <p><i>Art Make Up/</i> 10:50 min (2006): http://video.google.com/videoplay?docid=8824343735046804261</p> <p><i>Pinch Neck/</i> 2:08 min (1968): http://www.youtube.com/watch?v=rkfOgavdhak</p> <p><i>Violin Tuned D.E.A.D./</i> 0:30 min (1968) http://www.youtube.com/watch?v=teKo6HkyoY</p> <p><i>Crown torture./</i> 0:22 min (1987) http://www.youtube.com/watch?v=DIToaigeifU</p>		
		<p>JUN NGUYEN-HATSUSHIBA. Tokyo. Japan. 1968. <i>Compromiso crítico desde la belleza.</i></p> <p>A Jun Nguyen se le conoce por las películas submarinas que lleva produciendo desde 2001. Nacido en Japón, el artista creció y se formó como pintor en EE.UU. En la actualidad vive en Ho Chi Minh (Vietnam), donde además de trabajar como profesor, está considerado una de las voces más importantes de la escena artística vietnamita. Nguyen comenzó a utilizar el vídeo digital después de trabajar en el territorio de la instalación. A partir de 2006, la obra de Nguyen se ha diversificado en cuanto a sus medios y se ha mostrado literalmente más personal y físicamente abierta. La belleza de sus obras cinematográficas contrasta hondamente con su contenido altamente político.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.lehmannmaupin.com/#/artists/jun-nguyen-hatsushiba [Consultado el 20 de febrero de 2011]</p>		
		<p>TOMÁS OCHOA. Cuenca. Ecuador. 1969. <i>La nueva etnografía crítica.</i></p> <p>Recontextualizando documentos y devorando imágenes de archivo relacionadas con la expansión de Europa hacia el Nuevo Mundo, sus vídeos muestran las diferentes formas de las disciplinas de la mirada surgidas en la modernidad. Sus cuestionamientos sobre la representación de la alterabilidad le han facilitado desligarse de muchos de los vicios que acechan al documentalismo, la denuncia periodística y el reportaje etnográfico, comunes en también al arte contemporáneo reciente.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.tomasochoa.com/ [Consultado el 20 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 20 de febrero de 2011]</p> <p><i>SAD Co./</i> 5:25 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=cfej4HuZU4</p> <p><i>Five Dots/</i> 10:44 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=c2OTLxap_4</p>		
		<p>MARCEL ODENBACH. Cologne. Germany. 1953. <i>El cine como punto de partida.</i></p> <p>Como en otros, el cine es el punto de partida para Odenbach. Rompiendo las reglas de la ordenación y composición de escenas sus piezas se ajustan al particular sistema visual en el que elementos como el tiempo, el ritmo y el sonido, tienen una profunda interconexión. El artista vierte en sus imágenes un mensaje político-social que impacta en los sentimientos del espectador.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 20 de febrero de 2011]</p>		
<p><i>Video Maraton 2/</i> 7:50 min (1988): http://www.youtube.com/watch?v=0hJtmUOKUe8</p> <p><i>Als könnte es auch mir an den Kragen gehen/</i> 0:30 min (1983): http://catalogue.nimk.nl/site/?page=%2Fsite%2Fart_play.php%3Fid%3D1310</p>		
		<p>MELIK OHANIAN. Lyon. France. 1969 <i>La comprensión espacial del mundo.</i></p> <p>Melik Ohanian, de origen armenio-francés, es uno de los artistas más relevantes de la escena del arte contemporáneo internacional. Melik no es un realizador de vídeo, sin embargo es uno de los pocos artistas de su generación que ha sabido crear un estatuto singular gracias a los proyectos realizados, tan alejados del cine propiamente dicho como de la categoría de "películas de artistas" (confusas y ligeramente condescendiente). Ohanian explora las implicaciones de lo múltiple y lo común y es un ejemplo del cambio de paradigma en las narrativas temporales hacia una comprensión espacial del mundo.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://melikohanian.com/ [Consultado el 20 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 20 de febrero de 2011]</p> <p><i>Seven Minutes before/</i> 2:11 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=6QrFekOxglU</p> <p><i>The Hand/</i> 1:01 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=hfv3qs70Gw</p>		

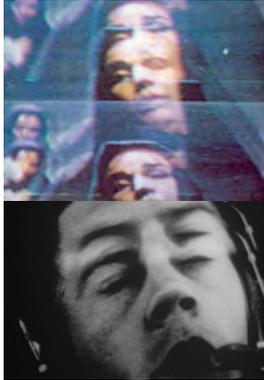
	 	<p>JOAO ONOFRE. Lisbon, Portugal. 1976. <i>El efecto de la insistencia.</i></p> <p>Onofre impone a los personajes de sus vídeos ejercicios al límite de lo posible, como pedir a un equilibrista que haga de vela en un semáforo en <i>Nothing Will Go Wrong</i> (2000), al coro de cámara de Lisboa que interprete a capela <i>We Are the Robots</i>, pieza culta de la música electrónica del grupo alemán <i>Kraftwerk</i> en <i>Instrumental versión</i> (2001), o a unos bailarines que se mantengan sobre sus puntas el mayor tiempo posible en <i>Pas d'action</i> (2002). En <i>Casting</i> (2000) hace recitar a unos jóvenes figurantes, sin fuerza, convicción y coraje, la última frase de <i>Stromboli</i> de Rossellini (1950) «<i>Che io abbia la forza, la convinzione e il coraggio</i>» [que yo tenga la fuerza, la convicción y el coraje].</p>
	 	<p>TONY OURSLER. New York. USA. 1957. <i>La teatralización escultórica.</i></p> <p>Detrás del teatro grotesco en el que se mezclan luz, sonido y una puesta en escena surrealista y naïf, se desarrolla una auténtica tragedia ambientada en el mundo moderno neobarroco, donde el artista realiza un análisis psicológico de las diversas patologías creadas por los <i>mass media</i>. Ousler construye vídeo-esculturas e las que nunca aparece el aparato de vídeo, cuya narración nunca es narrativa ni tampoco documental, sino que se inscribe en una escritura híbrida como un cortocircuito de desarticulada esquizofrenia.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.tonyoursler.com/ [Consultado el 21 de febrero de 2011] http://www.lissongallery.com/#artists/tony-oursler/ [Consultado el 21 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 21 de febrero de 2011] <i>Caricature</i>/ 0:42 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=8aqlk_ynVak <i>Video documentation the Lison Gallery</i>/ 2:37 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=WCKK-ljuhOE <i>Guilty</i>/ 9:07 min (1995): http://www.youtube.com/watch?v=zbj-Nsqg11E <i>Intallation at Phillips de Pury</i>/ 0:22 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=HR2A1Vx1SOs</p>
	 	<p>NAM JUNE PAIK. Seoul. Korea 1932. <i>La paternidad del videoarte.</i></p> <p>Conocido como el “padre” del videoarte fue uno de los artistas de los sesenta que transformación la cultura emergente con las nuevas tecnologías. Su creación no se limitó al campo estético, reflexionando sobre la percepción y la desproporción sensorial provocada por las extensiones tecnológicas. Decidido a ser protagonista de la producción audiovisual contemporánea, experimentó toda clase de alternativas para la exploración televisiva.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.paikstudios.co.kr/m07.htm [Consultado el 21 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 21 de febrero de 2011] <i>Electronic Moon #2</i>/ 4:51 min (1969): http://www.youtube.com/watch?v=3Kr4CoU3G04 <i>Fluxus Film: Zen For Film</i>/ 8:00 min (1962-64): http://www.youtube.com/watch?v=8z1sOsrshU <i>Video-esculturas. TV is kitsch</i>/ 0:21 min (1962-64): http://www.youtube.com/watch?v=M7fkktjJNQ <i>Global groove</i>/ 3:09 min (1973): http://www.youtube.com/watch?v=InLcRXid3NI <i>Changing Channels Art and Television</i>/ 8:00 min (1987): http://www.youtube.com/watch?v=UDnUHCgS2Sg</p>
	 	<p>JEAN-GABRIEL PÉRIOT. Bellac. Francia. 1974. <i>La edición como origen de la narración.</i></p> <p>Jean Gabriel Periot no realiza cortometrajes experimentales, tampoco videoinstalaciones. Sus obras no son documentales, ni ejercicios de animación, o de ficción. Pero su trabajo esta lleno de una narrativa extraña de apariencia <i>revival</i>. Periot experimenta con la imagen de archivo y sus temáticas tienen que ver con la política y con aquellos temas de máxima actualidad. Edición, imagen de archivo y conciencia política son los parámetros que definen su obra.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.jgperiot.net/ [Consultado el 21 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 21 de febrero de 2011] <i>Nijuman no Borei (200.000 phantoms)</i>/ 10:53 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=-ZZhgZLB1xw <i>Undo</i>/ 9:46 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=rhS26MV9SaM <i>Varias obras</i> (canal vimeo del artista): http://vimeo.com/jgperiot <i>This is not a love song</i>/ 3:58 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=Nb_6mj6lZvl</p>
	 	<p>JEFFREY PERKINS. <i>El taxista Fluxus.</i></p> <p>Jeffrey Perkins es un artista y cineasta del performance que ha trabajado en relativa oscuridad durante más de cuatro décadas. En la década de 1960 colaboró con artistas Fluxus como George Maciunas, Yoko Ono, y Alison Knowles. Hasta hace poco tiempo era conocido por sus proyectos de proyección de luz y su “Cine para Ciegos”, basado en grabaciones de audio de entrevistas realizadas.</p> <p>WEB PERSONAL: http://thepaintersamfrancis.com/Site/Filmmakers.html Consultado el 21 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 21 de febrero de 2011] <i>Stone</i>/ 3:35 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=l2TLapgx14 <i>Stefan Tcherepnin</i>/ 2:03 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=P0y785GoWOI <i>Eggs</i>/ 0:24 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=fp9KpRRXFaw</p>

		<p>PAUL PFEIFFER. Honolulu. USA. 1966. <i>El poder de la diminuta pantalla.</i></p> <p>Sus vídeos son diminutos y son reproducidos en pantallas de miniatura o proyectados en dimensiones minúsculas sobre la pared, jugando a lo contrario de las obras de hoy en día que se amplifican hasta abarcar una pared entera. Así tiene lugar una fascinante inversión y subversión en la que Pfeiffer nos invita a una concentración nueva y solitaria. Alterando las imágenes encontradas de celebridades y atletas famosos, para conjugar meditaciones acerca de la raza y el poder, así como una evocación de cierta religiosidad con claras influencias judío-cristianas.</p>
		<p>PIPILOTTI RIST. Grabs. Switzerland. 1962. <i>El color sensible.</i></p> <p>Concibe sus vídeo-instalaciones como una unidad indisoluble, a modo de poemas visuales. Con distintos planos de lectura, sus obras son complejas y ambivalentes, pero indiscutiblemente bellas. Su concepción positiva de la humanidad y los colores luminosos empleados la vinculan a una visión “femenina” o feminista, aunque su verdadero enfoque esta dirigido hacia lo humano como ser vivo pensante, sensible y que se comunica con el medio ambiente y sus iguales.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.pipilottirist.net/ [Consultado el 22 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 22 de febrero de 2011]</p> <p><i>Aujourd'hui</i>/ 9:56 min (1999): http://www.youtube.com/watch?v=PPC8ir1jdfk&playnext=1&list=PLE8FB0BE16653A739</p> <p><i>Pepperminta Trailer</i>/ 1:29 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=DOX7iVEX6A</p> <p><i>Elixir: The video organism</i>/ 2:09 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=svYDoK-T5PE</p> <p><i>Tulips Tulpen</i>/ 2:01 min (2009) http://www.youtube.com/watch?v=cXANw9z_nS4</p> <p><i>Tulips Tulpen (MOMA)</i>/ 1:44 min (2009) http://www.youtube.com/watch?v=V-9fxFAMxVk&NR=1</p> <p><i>Be Nice To Me (Flatten 04)</i>/ 1:21 min (2008) http://www.youtube.com/watch?v=nYDh_D1G0hU</p>
		<p>JULIAN ROSEFELDT. Munich. Germany. 1965. <i>La pregunta permanente.</i></p> <p>Julian Rosefeldt ha abordado la exploración cinematográfica del contraste entre apariencia y realidad, afrontando la vida como una eterna repetición. Sostiene que «investiga sobre la naturaleza humana a través de la puesta en escena de los rituales y estructuras de comportamiento de la vida diaria», haciendo «un uso de la ambigüedad psicológica y un punto de vista que báscula entre lo racional y lo irracional» obligando al espectador a preguntarse permanentemente sobre lo que tiene ante sí.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 22 de febrero de 2011]</p> <p><i>Requiem</i>/ 1:01 min (2007): http://universes-in-universe.org/deu/specials/2008/tropics/photo_tour/19/19_2</p> <p><i>Instalaciones DA2 de Salamanca</i>/ 2:02 min (2011) http://www.youtube.com/watch?v=8rfzxe2LF8c</p>
		<p>ULRIKE ROSENBACH. Bad Salzdetfurth. Germany. 1943. <i>El papel de la mujer en el arte.</i></p> <p>Ulrike Rosenbach ha compaginado el directo con la grabación electrónica en vídeo, algo que para ella no suponía ninguna contradicción. La generación de artistas inmediatamente anterior, a la que pertenecían sus maestros –Joseph Beuys en la Academia de Dusseldorf– dejó que otros documentaran sus acciones. La acción y el medio de grabación, aún estaban separados y el artista se dejaba observar desde fuera. Rosenbach fue el arquetipo de una nueva generación en los que la presentación de una performance debía de ser fiel a la que los creadores tenían en mente. La artista estableció estándares con un carácter artístico independiente. Las acciones y los vídeos de sus acciones pasaban a tener idéntico valor artístico y la cinta de video el estatuto de obra de arte.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.ulrike-rosenbach.de/ [Consultado el 22 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 22 de febrero de 2011]</p> <p><i>Einwicklung mit Julija</i>/ 0:18 min (1973): http://www.youtube.com/watch?v=FOiUNv5NNeY</p>
		<p>MICHAL ROVNER. Tel Avid. Israel. 1957. <i>Cuestionando el tiempo, el recuerdo y el lugar.</i></p> <p>Hundiendo sus raíces en una cultura tan conocida aunque tan olvidada su obra expone al espectador a un extrañamiento cifrado que rememora la existencia y lo teológico, enfatizando sus nexos con la memoria de un legado milenario. Su arte parece querer descifrar el bagaje archivístico de su cultura en unas nuevas coordenadas. Su tiempo, es el de la espera, el de los instantes, que pueden albergar la posibilidad última de una definitiva salvación. Sobre piedras milenarias, encima de desconchadas vasijas, la artista proyecta la historia de la eterna diáspora: definitivamente la nuestra, la de nuestra espera.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.michalrovner.com/ [Consultado el 22 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 22 de febrero de 2011]</p> <p><i>Pace at Armory Show</i>/ 1:16 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=xHxy2iSgT8</p> <p><i>More</i>/ 0:45 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=N0Ed0GgPkX8</p> <p><i>The Hand</i>/ 0:31 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=taqQwgf5ekg</p> <p><i>Against order? Against disorder</i>/ 2:53 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=CdNf5FxQm7Q</p>

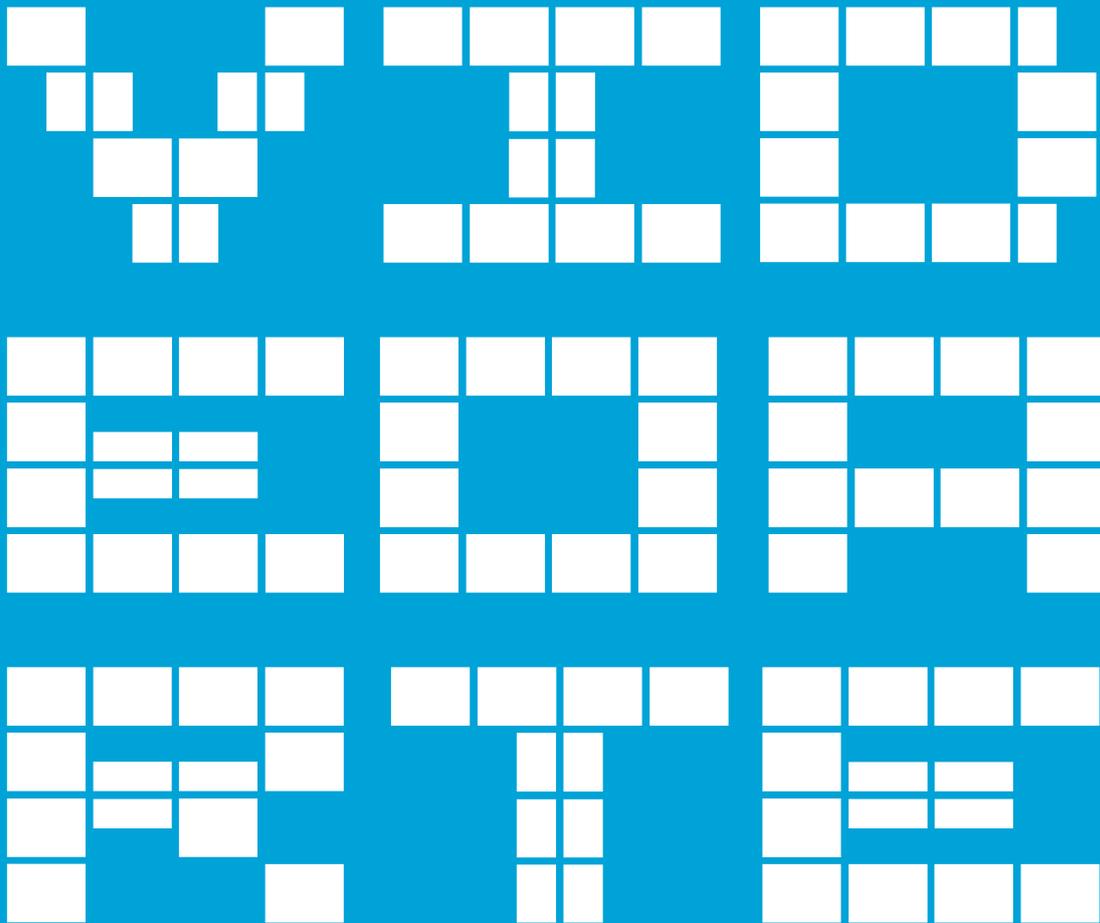
		<p>AÏDA RUILOVA. Weeling, West Virginia. USA. 1974. <i>Bucles para una estética incomoda.</i></p> <p>Aïda Ruilova crea una narrativa en la que personajes enigmáticos y las acciones se conjugan con la estética de las películas de horror y elementos de lo sublime. Su "estética gótica" está inspirada, en parte, por las películas de terror y vampiros de la década de 1970. Ruilova crea así bucles de vídeo de corta duración con sonidos como una respiración, un disco de vinilo rayado, murmulos que al ser editados en contrapunto a las imágenes de los personajes realizando acciones misteriosas, genera una situación incómoda.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.aidaruilova.com/ [Consultado el 23 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 23 de febrero de 2011] <i>You're Pretty</i>/ 0:37 min (1999): http://www.youtube.com/watch?v=v1iOwVKVnq0 <i>Hey</i>/ 0:33 min (1999): http://www.youtube.com/watch?v=HjxXpRINn30 <i>Almost</i>/ 0:21 min (2001): http://vimeo.com/22630958 <i>Life like</i>/ 0:59 min (2005): http://vimeo.com/22659497</p>
		<p>ANRI SALA. Tirana. Albania. 1974. <i>Después del realismo social.</i></p> <p>Alcanzó la mayoría de edad cuando el régimen comunista exigía una conformidad absoluta con el realismo social. Poco después de ingresar en la academia de las Artes el comunismo se desmoronó y le permitió, como a otros artistas, reflexionar sobre los profundos cambios que tuvieron lugar en su país, que comenzó rápidamente a actualizarse. En sus películas el artista pone en duda las implicaciones personales, políticas y artísticas del periodo de transición sin llegar nunca a conclusiones definitivas.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 23 de febrero de 2011] <i>Nocturnes</i> 11:27 min (1999): http://www.youtube.com/watch?v=dSV7Xo4IRlo <i>Part of: Architecture + Art</i>/ 1:18 min (2003): http://vimeo.com/8254763</p>
		<p>HIRAKI SAWA. Kanazawa. Japan. 1972 <i>Utopías.</i></p> <p>Hiraki Sawa comenzó a sentir fascinación por la animación por ordenador y a realizar vídeos que se caracterizaban por incongruencias de escala y de contenido. Al principio utilizó su entorno doméstico cotidiano como estudio. Su primera obra, <i>Dwelling</i> (2002), creó una impresión inicial de asombro cuando aviones comerciales en miniatura rodaban a lo largo de encimeras, edredones y superficies de cuarto de baño, y para rizar el rizo los haría volar por el espacio aéreo de un aburrido apartamento de Londres Sin embargo, el encanto de esta coreografía no tardó en adquirir un tono de mayor preocupación al mezclarse con una importante carga irónica en todos sus proyectos.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 23 de febrero de 2011] <i>Going Places Sitting Down. Videoinstalación</i>/ 1:17 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=d2jLsNtcvI <i>Going Places Sitting Down</i>/ 2:35 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=zF7VDNh2-xA&feature=related <i>Dwelling</i>/ 9:22 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=IBL_G9F34hA <i>Varias obras. exhibición</i>/ 1:45 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=pn-tVwH0Kc0&NR=1</p>
		<p>ANN-SOFI SIDÉN. Stockholm, Sweden. 1962. <i>La violación de lo privado.</i></p> <p>Interesada por el cine, el vídeo y la performance, Sidén analiza los mecanismos de poder en sus obras, haciendo hincapié en la violación de la privacidad y otros temas como el control y la vigilancia o la locura. Sus creaciones se presentan en formato de videoinstalaciones. Utiliza la cámara de vídeo para profundizar en la esencia del ser humano y su comportamiento. Involucra al espectador como observador-mirón e investiga acerca del límite entre individualidad y sociedad, cuestionando conceptos como la vulnerabilidad, el autocontrol o la vigilancia.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 23 de febrero de 2011] <i>Video-instalación</i>/ 1:41 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=RCBJBCRaHV8</p>
		<p>MICHAEL SNOW. Toronto. Canada. 1929. <i>Del cine al vídeo.</i></p> <p>La aclamada carrera de Michael Snow como realizador cinematográfico antecedió en aproximadamente 20 años a su incorporación al mundo del vídeo, al que accede una vez que ciertos registros de su trabajo cinematográfico habían sido digeridos y convertidos en marca comercial. Durante sus más de cincuenta años de carrera, Snow ha sido fundamental en la puesta en crisis de la percepción y de la representación. En cualquiera de los medios que emplea, desde el film estructural <i>Wavelength</i> (1967) hasta el digital <i>Corpus Callosum</i> (2002) o la holografía desvela la estructura de la percepción visual y explora sus modos de representación.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 23 de febrero de 2011] <i>La Région Centrale</i>/ 4:26 min (1971): http://www.youtube.com/watch?v=uYr_SVIKKul <i>So Is This</i>/ 9:55 min (1982): http://www.youtube.com/watch?v=8i6H1KDj9lc</p>

		<p>SEAN SNYDER. Virginia Beach. USA. 1972. <i>El nuevo relato audiovisual.</i></p> <p>El trabajo de Sean Snyder parte de rigurosas investigaciones sobre fuentes de nuestro pasado reciente y materiales contemporáneos que mediante procesos de digitalización y edición son rearticulados y reordenados hasta componer nuevos textos experimentales que analizan las formas de producción, reproducción y difusión de la imagen en nuestras sociedades, así como las consecuencias de estas representaciones sobre el individuo en tanto habitante de un espacio ya de por sí saturado de signos.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.lissongallery.com/#/artists/sean-snyder/ [Consultado el 24 de febrero de 2011]</p>
		<p>JENNIFER STEINKAMP. Denver. USA. 1958. <i>Sin principio, si intermedio y sin final.</i></p> <p>Perteneciente a corrientes de la vanguardia en el territorio del vídeo Steinkamp defiende el pensamiento propio de las imágenes en movimiento, cercano a los postulados de Michael Snow, Andy Warhol y Stan Brackhage. Incomoda con la narrativa pero afín a la abstracción, la obra de esta artista se presenta como una especie de mural futurista integrado en el entorno arquitectónico, más cerca de la escultura, la arquitectura y el diseño que de las películas, la televisión y la mayoría del arte basado en la temporalidad.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 24 de febrero de 2011]</p> <p><i>The Armory Show</i>/ 0:32 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=QIRWxLB-CcI</p> <p><i>Sundance (excerpt 1)</i>/ 0:27 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=OZa1XJ-BIRY</p> <p><i>Sundance (excerpt 2)</i>/ 0:26 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=bfjzQvAP5Q</p>
		<p>HITO STEYERL. Munich. Germany. 1966. <i>La realidad como manipulación política.</i></p> <p>Esta artista a teorizado sobre los flujos de las economías de control, señalando la propagación de un banco de imágenes digitales de carácter global que se enmarca dentro de una cultura mediática empresarial interconectada. La política ha sido objeto de su tratamiento estético transformándola en estética en el plano emocional de los sentidos. Sus estrategias documentales buscan criticar las relaciones de poder que se basan en los procedimientos de veracidad fidedignos dentro de las jerarquías epistemológicas determinadas por el propio registro y documento.</p>
		<p>CATHERINE SULLIVAN. Los Angeles. USA. 1968. <i>La necesidad de la interpretación.</i></p> <p>Los interpretes en sus obras sólo dan la cara. Desde sus primeras obras, Sullivan demuestra que esta proposición es una especie de estribillo para su arte. Los papeles que ponen a disposición de los actores son intercambiables, pudiendo darles vida tanto un hombre como una mujer, apuntando no sólo a una especie de crisis de identidad, sino también a la sensación de que lo que vincula a todos los actores es que están tratando de sobrevivir de esta manera se transforman en algo distinto de lo que en apariencia pueden llegar a ser.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 24 de febrero de 2011]</p> <p><i>Varias obras (Universidad de Chigago Proyecto Adaptation)</i>: http://adaptation.uchicago.edu/artists/sullivan/</p>
		<p>EVE SUSSMAN & RUFUS CORPORATION. London. UK. 1961. <i>Mitos y leyendas.</i></p> <p>El trabajo de Eve Sussman & The Rufus Corporation ha obtenido un amplio reconocimiento internacional en los últimos años. Conjugando la improvisación con la tradición del <i>tableau vivant</i>, sus vídeos se caracterizan por sus cuidadosos encuadres y el empleo de una sofisticada tecnología de alta definición. <i>89 seconds at Alcazar</i> (2004) o <i>The Rape of Sabine Woman</i> (2006) son dos de sus más interesantes aportaciones, a medio camino entre el ensayo fílmico y el videoarte.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.rufuscorporation.com/ [Consultado el 24 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 24 de febrero de 2011]</p> <p><i>The Rape of the Sabine Women - Trailer</i>/ 1:01 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=6_K5cJCdsZw</p>

		<p>FIONA TAN. Pekan Baru. Indonesia. 1966. <i>Del retrato barroco al parsimonioso documental.</i></p> <p>Nacida en la India, criada en Australia y viviendo en Amsterdam, Fiona encarna una tendencia en el videoarte que se desliza hacia el género del documental, aunque es la gran belleza y poética evocadora de sus imágenes la característica más personal e importante de su trabajo: un híbrido entre fotografía y vídeo que discurre con un ritmo lento y necesita de una mirada parsimoniosa para ver todos los pequeños detalles de sus personajes, encuadrados como en los retratos barrocos, quizás ante la influencia del desarraigo y el desplazamiento cultural.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.fionatan.nl/ [Consultado el 25 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 25 de febrero de 2011] <i>Tomorrow</i>/ 2:07 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=0czoxSBCiL4 <i>Rise and fall</i>/ 1:12 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=DTh1Sm7Hy10 <i>Rise and fall</i>/ 3:04 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=sqouMSOR500&NR=1</p>
		<p>SAN TAYLOR-WOOD. London. UK. 1967. <i>La ausencia de empatía.</i></p> <p>La obra de Sam Taylor habla a esa parte de la sociedad prototípica de la cultura popular que se siente a la vez fascinada y repelida por lo burgués. Sus protagonistas tienen cierto carisma y sus entornos suelen ser privilegiados. El espectador se deja atraer por estas escenas y por la apariencia misma de las piezas producidas con esa suntuosidad característica del medio fílmico, pero la languidez aparente y el descontento general de los personajes obstruye e impide cualquier sensación de envidia. Aun cuando se representan muestras de emoción extrema, la artista pone en marcha una serie de dispositivos de distanciamiento para que no se alcance la empatía.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 25 de febrero de 2011] <i>Still Life</i>/ 3:18 min (2001): http://www.youtube.com/watch?v=MlzXWGcb3u0 <i>A Little Death</i>/ 4:36 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=SI19rO9sURE <i>Breach</i>/ 10:30 min (2001): http://www.youtube.com/watch?v=21rNYKQg6v8 <i>Pieta</i>/ 2:04 min (2001): http://www.youtube.com/watch?v=PyUWJqExw00 <i>Hysteria</i>/ 8:16 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=vKAA9lgxgcs</p>
		<p>SALLA TYKKÄ. Helsinki. Finland. 1973. <i>Una poesía de la alienación.</i></p> <p>La trilogía CAVE, compuesta por tres cortometrajes: Lasso, Thriller y Cave, que Tykkä saca a la luz entre 2000-2003 es una novela visual. Aunque las tres secuelas carecen de una lógica textual y lineal –cada una de ellas se estrenó independientemente de las otras en un orden no cronológico–, las partes no necesitan al todo y cada secuela funciona en y por sí misma. No hay forma de descodificar, analizar, descomponer o deconstruir este fascinante poemas visual porque lo que se ofrece son solo experiencias de silencio.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.sallatykka.com/web/index.php [Consultado el 25 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 25 de febrero de 2011] <i>Lasso</i>/ 3:51 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=QvoLE7B7v4Y</p>
		<p>FRANCESCO VEZZOLI. Brescia. Italy. 1971. <i>Lo real o lo que parece que es.</i></p> <p>Francesco Vezzoli, es uno de los artistas más sorprendentes del momento. Ha conseguido parte de su éxito manejando como nadie el lenguaje de la contemporaneidad y para ello ha elegido como soporte expresivo los medios de comunicación (igual que ya hicieron Warhol y Dali, dos de sus referentes fundamentales). Así el cine y la publicidad, son reinterpretados para hacer llegar un mensaje que reside fundamentalmente en la exquisitez de la forma y en su paradójico contenido, entre el fake y lo auténtico. Las historias que cuenta no tienen ninguna conexión con lo acontecido, aunque su apariencia pueda demostrar lo contrario.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 25 de febrero de 2011] <i>Democracy</i>/ 0:57 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=bVxNSaxxQNA <i>La Nuova Dolce Vita</i>/ 1:17 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=tEcbN13Csq</p>
		<p>BIL VIOLA. New York. USA. 1951. <i>Entre la fragilidad del cuerpo y lo sublime del espíritu.</i></p> <p>El conjunto de la obra de Bill Viola ha llevado al vídeo a establecer un diálogo significativo con las grandes tradiciones del arte mundial. Por mucho que examine la fenomenología de la percepción, Viola también abraza una estética que esta cimentada en valores espirituales y humanistas. Como artista destacado de la generación que siguió a la transformación fundamental del vídeo en medio artístico, Viola ha seguido una senda que lo convierten en un hito dentro del videoarte tanto por sus vídeos monocanal como por sus vídeo-instalaciones.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.billviola.com/ [Consultado el 25 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 25 de febrero de 2011] <i>Five angels</i>/ 4:53 min (2003): http://vimeo.com/3914185 <i>Emergence</i>/ 2:51 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=FagLc3rOV88 <i>The Quintet of the Astonished</i>/ 0:47 min (2000): http://www.youtube.com/watch?v=MR9av-135ME <i>The Greeting</i>/ 0:28 min (1995): http://www.youtube.com/watch?v=DgOlyGUVXaQ</p>

		<p>WOLF VOSTELL. Leverkusen. Renania. 1932. La TV como objeto y continente de experimentación.</p>
<p>Se le destaca como creador del <i>happening</i> y como pionero del videoarte. Fué miembro de Fluxus y en 1959 realiza su primera exposición, <i>TV De-Collage</i>, en la que mostraba en monitores de TV contenidos de las cadenas que habían sido alterados. El trabajo de Vostell se centra en utilizar la imagen generada a través de la TV y su forma escultórica u objetual. Vostell y Paik forman parte de la generación de pioneros que inician un oscilante movimiento hacia la imagen televisiva y sus contextos; un verdadero filón de trabajo.</p>		
<p>WEB PERSONAL: http://www.museovostell.org/vostell.htm [Consultado el 26 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 26 de febrero de 2011] <i>Sun in your head</i>/ 7:09 min (1963): http://www.youtube.com/watch?v=z5krhw54oqs <i>E.d.H.R.</i>/ 4:32 min (1968): http://www.youtube.com/watch?v=XzGsVbSdD3k <i>Sun in your head</i>/ 7:09 min (1963): http://www.youtube.com/watch?v=z5krhw54oqs <i>Deutscher Ausblick</i>/ 0:45 min (1959): http://www.youtube.com/watch?v=KJq9eh6QsBg</p>		
		<p>ANDY WARHOL. Pittsburgh. Pennsylvania. 1928. The Factory diaries.</p>
<p>El 1965 la revista <i>Tape Recording</i> le dejó a Andy Warhol una cámara de vídeo y un magnetoscopio <i>Norelco</i> de última tecnología para experimentar durante todo un mes, con la condición de que después explicara su experiencia con el nuevo medio en una entrevista en exclusiva. De esta práctica surgieron los <i>Factory Diaries</i>, que reflejaban las actividades cotidianas que tenían lugar en la Factory. Cinco años después Warhol adquirió un equipo de vídeo <i>Portapack</i> con el que grabaría una nueva remesa de <i>Factory Diaries</i> (1971-1976).</p>		
<p>WEB PERSONAL: http://www.warhol.org/ [Consultado el 26 de febrero de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 26 de febrero de 2011] <i>Blowjob</i>/ 9:08 min (1964): http://www.youtube.com/watch?v=frrO6A1AYbE <i>Kiss</i>/ 1:01 min (1963): http://www.youtube.com/watch?v=k1PaYHlg_NY <i>Empire</i>/ 6:19 min (1964): http://www.youtube.com/watch?v=7idi_5laMrk <i>Eat</i>/ 2:15 min (1964): http://www.youtube.com/watch?v=LnHjhejkz7Y</p>		
		<p>MARIJKE VAN WARMERDAM. Nieuwer Amstel. Netherlands. 1959. La contemplación de lo natural.</p>
<p>Esta artista tiene ciertas predilecciones, como por ejemplo los fenómenos de la naturaleza; el agua, la tierra, el viento, así como sus diferentes estados físicos; los efectos de la luz, los reflejos o el eco de la montaña. Técnicamente hace uso de estrategias que omiten el sonido y a menudo rueda con una cámara estática. Habitualmente el movimiento surge del objeto, no de violentos <i>travellings</i> de cámara, ni cortes rápidos. también encontramos obras creadas como un eterno bucle, sin principio y sin final.</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 26 de febrero de 2011] <i>Passage</i>/ 0:42 min (1992): http://www.youtube.com/watch?v=RRrJzHk1568 <i>Handstand</i>/ 0:31 min (1992): http://www.youtube.com/watch?v=n5lWgkh094M</p>		
		<p>ROBERT WATTS. Vermont, USA. 1923. La factoría de Fluxus Flim.</p>
<p>Robert Watts fue conocido por su trabajo como miembro del movimiento internacional Fluxus que lo convirtió en profesor de Arte en el <i>Douglass College</i> de la <i>Universidad de Rutgers</i>, Nueva Jersey en 1953, cargo que mantuvo hasta 1984 estableciendo un estrecho contacto con otros profesores como Allan Kaprow, Geoffrey Hendricks y Roy Lichtenstein, lo que llevó a algunos críticos a afirmar que el arte pop y arte conceptual tuvo su origen en <i>Rutgers Sid Sachs Corinne Robins</i>.</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 26 de febrero de 2011] <i>Trace #22</i>/ 3:15 min (1965): http://www.youtube.com/watch?v=QGlvb7Ugak&NR=1 <i>Trace</i>/ 1:48 min (1964): http://www.youtube.com/watch?v=w4_mTPq_Ve0</p>		
		<p>GILLIAN WEARING. Birmingham. UK. 1963. La extraña autorreferencia en el retrato.</p>
<p>A través de la fotografía o la práctica del vídeo, Gillian Wearing ha desafiado y ampliado sistemáticamente el concepto del retrato haciendo uso de un gran número de enfoques indirectos y, sin embargo, sorprendentes. Las personas confiesan sus secretos más escabrosos, ocultándose tras una máscara. La voz de uno es reemplazada con la cara de otro. Independientemente del recurso formal que utilice siempre hay una especie de división o duplicación: de revelación y ocultación, entre verdad y farsa, que identifica o distancia íntimamente a los personajes entrelazados.</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 26 de febrero de 2011] <i>2 into 1</i>/ 4:41 min (1997): http://www.youtube.com/watch?v=36WUgFMDY-M</p>		

		<p>APICHATPONG WEERASETHAKUL. Bangkok. Thailand. 1970. <i>Misticismo revolucionario.</i></p> <p>Artista provocador, formado inicialmente como arquitecto. En 1997 concluye un master en Bellas Artes por el <i>Art Institute de Chicago</i> y crea su productora: <i>Kick the Machine</i>, para apoyar a artistas y cineastas independientes de Tailandia. Sus obras rechazan las estructuras narrativas convencionales para crear procesos abiertos y cooperativos que saquen a la luz las historias ocultas. Sus vídeos son políticos y están plagados de metáforas y guiños a la filosofía budista con la que comulga abiertamente. Como ciudadano tailandés, su voz es callada pero sus obras rayan la revolución.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.kickthemachine.com/ [Consultado el 27 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 27 de febrero de 2011] <i>Stories on Human Rights (excerpt)</i>/ 4:00 min (2008) http://www.youtube.com/watch?v=zIK3ctC1DP0 <i>Syndromes And A Century - Trailer</i>/ 2:35 min (2006) http://www.youtube.com/watch?v=KnXg6-8lic</p>
		<p>JANE & LOUISE WILSON. Newcastle upon Tyne. UK. 1967. <i>Lo que pudo haber sido, como asunto.</i></p> <p>Jane y Louise Wilson, trabajan en Londres y son consideradas parte de la generación de Jóvenes Artistas Británicos (YBAs). Fueron nominadas al Premio Turner en 1999, y han expuesto en importantes instituciones y museos a nivel internacional. Su producción aborda, principalmente, nociones sobre nuestra relación cognitiva con los espacios, la arquitectura, y el tiempo. Las hermanas Wilson siempre han explorado los estados de conciencia y las asociaciones fenomenológicas de los lugares.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 27 de febrero de 2011] <i>Signature Serenades</i>/ 6:21 min (2006) http://www.youtube.com/watch?v=ILZ_cA7N7po</p>
		<p>ROBERT WILSON. Waco. Texas. USA. 1941. <i>El inocente movimiento.</i></p> <p>Son sobretodo sus trabajos en los grandes teatros y óperas de Europa los que pusieron la primera piedra de su éxito internacional. Wilson diseña una obstinada secuencia de cabezas, medias figuras y retratos completos. Entre ellos se encuentran grandes personajes, actores conocidos de Hollywood, artistas de renombre internacional, amigos y también personas desconocidas, en la que muchos de estos retratos se acercan al límite de la inmovilidad tan característico de su obra.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.robertwilson.com/ [Consultado el 27 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 27 de febrero de 2011] <i>Voom Portraits: Robert Downey Jr.</i>/ 8:53 min (2010) http://www.youtube.com/watch?v=3O11RqUty7c <i>Voom Portraits: Brad Pitt</i>/ 3:50 min (2010) http://www.youtube.com/watch?v=a1s-YgmHWKI <i>Voom Portraits: William Pope L.</i>/ 2:53 min (2010) http://www.youtube.com/watch?v=MJSCM817kNE <i>Voom Portraits: Steve Buscemi.</i>/ 3:52 min (2010) http://www.youtube.com/watch?v=2p6GE_D5hRU</p>
		<p>CATHERINE YASS. London. UK. 1963. <i>En el espacio suspendido.</i></p> <p>La idea de suspensión se aplica con regularidad a la forma en la que recibimos la literatura y la narrativa; hablamos de "suspensión de la incredulidad" cuando nos enfrentamos a acontecimientos inimaginables a los que debemos de responder con una lealtad que no oponga resistencia al acto creador. Amir Eshel ha descrito la literatura de W.G.Seibald como una "poética de las suspensiones", pues eso es lo que hace con la cronología, la ilación, la descompresión y el desenlace. Dicha suspensión también entra en juego a lo largo de toda su producción en el espacio en el tiempo y en el pensamiento.</p>
		<p>ARTUR ZMIJEWSKI. Warsaw. Poland. 1966. <i>Contextos traumáticos.</i></p> <p>Formado como escultor abandona esta disciplina ante su incapacidad de representar la complejidad del mundo. Los vídeos de Zmijewski demuestran un marcado interés por generar situaciones y escenarios en los que introducir sujetos que mayormente están afectados por limitaciones de carácter físico, ideológico o social. Sujetos "incompletos"; "otros" en definitiva, bajo un estilo documental en el que es fácil detectar la influencia de algunos de los presupuestos teóricos adquiridos durante su etapa de estudiante.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 27 de febrero de 2011] <i>Untitled</i>/ 3:25 min (2010) http://www.youtube.com/watch?v=Pev4AQnyV6M&feature=related</p>

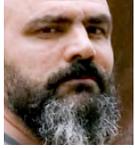


Selección de videoarte español.

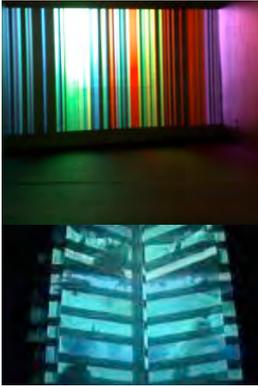
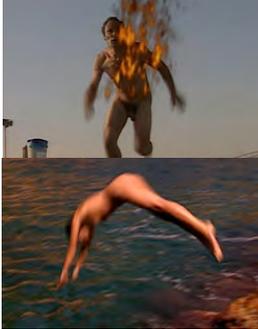
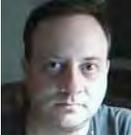
100 Videoartistas

1	Antoni ABAD Juan AIZPITARTE Ana Laura ALÁEZ Pilar ALBARRACÍN Francisco ALMENGLÓ	8	Erreakzioa-Reacción Jon Mikel EUBA Marcelo EXPÓSITO Felix FERNÁNDEZ Pablo FERNANDEZ PUJOL	15	Jesús PUEYO Weare QQ Juan RAYOS Antón REIXA Josu REKALKE
2	Julian ÁLVAREZ Tete ÁLVAREZ Xoán ANLEO Marcel-lí ANTÚNEZ ROCAL Ion ARREGUI	9	FLO6X8 Oriol FONT Alicia FRAMIS Alex FRANCES Dolores FURIÓ	16	Eugenio RIVAS HERENCIA Mapi RIVERA Juan Carlos ROBLES FLORIDO Fernando RUIZ VERGARA Veronica RUTH FRÍAS
3	Manu ARREGUI Juan ARROSAGARAY Jesús AZOGUE Raúl BAJO IBAÑEZ Txomin BADIOLA	10	Dora GARCÍA Angel GARCÍA ROLDÁN Alonso GIL Alfonso HERVÁS CLIVILLÉS Xavi HURTADO	17	Estíbaliz SÁDABA Ixone SABADA Avelino SALAS Sandor SALAS & Ana CINTA Beatríz SÁNCHEZ
4	Fernando BAENA Eugènia BALCELLS Pedro BALLESTEROS Manolo BAUTISTA Miguel BENLLOCH	11	Isaki LACUESTA Diana LARREA Jana LEO Valeriano LÓPEZ Rogelio LÓPEZ CUENCA	18	Domingo SARREY Carmen SIGLER Laurita SILES Miguel SOLER Eduardo SOURROUILLE
5	David BESTUÉ y Marc VIVES Elena CABELLO & Ana CARCELLER Maite CAJARAVILLE Enrique CAMPAYO & Juan A. CEREZUELA María CAÑAS	12	Juan LÓPEZ LÓPEZ Cristina LUCAS Cova MACIAS Cristina MARTÍN LARA Miguel A. MELGARES LAGOS	19	Jordi TEIXIDÓ Fátima TOCORNAL Miguel A. TORNERO Francesc TORRES Los TORREZNOZ
6	Carmen CARMONA Nuria CARRASCO José Carlos CASADO Luis CERVERÓ Javier CODESAL	13	Victor MELIVEO & VJMA MIGA Julia MONTILLA Juan MOREY Miguel. A MORENO CARRETERO	20	Eulalia VALLDOSERA Javier VELASCO Susana VIDAL Nuria VILA ZEMOS98
7	Carles CONGOST Juan CREGO Daniel CUBERTA Marta DE GONZALO & Publio PÉREZ David DOMINGO	14	Carlos T. MORI Antoni MUNTADAS Felipe ORTEGA REGALADO Agustín PAREJO SCHOOL Sergio PREGO		

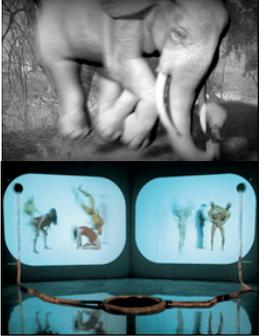
		<p>ANTONI ABAD. Lleida. 1956. <i>Voluntad narrativa.</i></p> <p>La obra de Antoni Abad, desde su diversidad de registros y soportes presenta una profunda afinidad con ese universo imaginario de Kafka, en el que los animales actúan como espejo del hombre. A partir de 1994 empieza a emplear medios electrónicos conjugando una estética minimalista con el dinamismo de las formas. Ese interés por el proceso, que implica ya una voluntad narrativa, le lleva a interesarse por las unidades de medida, por la medida 'exacta' de las cosas, de la experiencia y del paso del tiempo. Es en ese punto cuando se produce su deriva hacia los soportes audiovisuales.</p> <p>WEB PERSONAL http://megafone.net/ [Consultado el 28 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 28 de febrero de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=189 1.000.000. (1999). http://aleph-arts.org/1.000.000/indexv.htm</p>
		<p>JUAN AIZPITARTE. San Sebastian. Donostia. 1974. <i>La ironía de la deriva existencial.</i></p> <p>Su trabajo parte fundamentalmente del vídeo y la instalación, aunque también trabaja otras disciplinas artísticas como la performance, la serigrafía, el sonido, la escultura y la fotografía. Su trabajo invade los terrenos de las políticas sociales y la estética de masas donde el juego se impone como forma de comunicación integrando al público como parte de sus obras. Investiga e interviene en los territorios de la urbe a través de acciones en y sobre el espacio urbano replanteando el activismo social y la intervención mediática en el mundo contemporáneo. En sus obras videográficas introduce estas cuestiones desde la introspectiva y la deriva existencial con una sutil ironía.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 28 de febrero de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Asociación Art and Project): http://www.artandproject.eu/artiste.php?artiste=Juan_Aizpitarte&oeuvres=50</p>
		<p>ANA LAURA ALÁEZ, Bilbao. 1964. <i>Paraísos artificiales.</i></p> <p>Ana Laura Aláez se adentra en el paraíso artificial de las apariencias. Un mundo donde los cánones son invertidos, donde las identidades son poliédricas, donde los postulados estéticos son postulados éticos, y donde la armonía y la belleza impregna todo aquello que está a su alrededor. Pero no solamente dentro de esta especie de hedonismo narcisista se inscribe su trabajo, ya que a través de su dilatada carrera, la artista ha conseguido crear un micro-universo personal que recurre al humor, al sarcasmo o a la ironía hacia el mundo del arte.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.analauraalaez.net/ [Consultado el 28 de febrero de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 28 de febrero de 2011]</p> <p><i>Art must be beautiful</i> / 8:15 min (2005): http://www.youtube.com/watch?v=a9KXqz79lQ4&feature=related <i>Horizon</i> / 5:48 min: http://www.youtube.com/watch?v=a59VcVsf01E&feature=related <i>Girls On Film - Mercurios</i> / 3:48 min: http://www.youtube.com/watch?v=eLIM897Vjrs&feature=related</p>
		<p>PILAR ALBARRACÍN. Sevilla. 1968. <i>Metáforas estereotipos del pueblo andaluz.</i></p> <p>Pilar Albarracín es una artista sevillana que ha trabajado especialmente en el campo de la videoperformance con la que trata temas como la religión, la comida, el folklore y la imagen de la mujer en relación a ellos. En Musical Dancing Spanish Dolls (2001) se coloca como una muñeca danzante más. En Prohibido el cante (2000), Lunares(2004) o La noche 1002 (2001) coloca su cuerpo como fuente de metáfora, creada entre estereotipos y la interpretación que la artista hace de ellos.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.pilaralbarracin.com/ [Consultado el 28 de febrero de 2011]</p>
		<p>FRANCISCO GONZÁLEZ ALMENGLÓ. Jérez. 1965. <i>La identidad personal y colectiva.</i></p> <p>La convivencia armónica de estos conceptos es establecida por el cuestionamiento sobre la identidad personal y colectiva. Prestando fuerte atención al lenguaje del folklore. Quizás, todo ello venga determinado por una formación nómada en Bellas Artes. Haciendo uso de sus palabras: «La deshumanización de la sociedad es increíble. Yo quería hacer este tipo de crítica social y, para ello, elegí a tres «víctimas» que se ven inertes sobre el pavimento en un enclave en donde se juntan la ciudad moderna y la antigua, como es la Barqueta en Sevilla». (ABC, Sevilla. 15/11/2007)</p> <p>WEB: http://www.ancoleccion.com/artistas/?G/1007/gonzalez-almenglo-francisco [Consultado el 28 de febrero de 2011]</p>

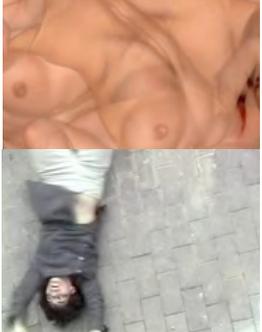
		<p>JULIAN ÁLVAREZ. León, 1950. La iconoclastía fronteriza.</p> <p>Iconoclasta por defecto y fronterizo (al margen) por propia voluntad. No forma parte de ningún colectivo, tendencia, estilo o movimiento establecido. Su compromiso se concreta y fórmula a través de su obra, en la que mezcla géneros y lenguajes con voluntad de desdibujar fronteras, contaminar identidades (de uno y otro lado) y sobre todo, cuestionar sus certidumbres.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.juliansite.com/ [Consultado el 1 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 1 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=12</p>
		<p>TETE ÁLVAREZ. Cadiz, 1964. Juegos Polisémicos.</p> <p>Tete Álvarez convierte sus obras en formas de mirar para establecer perspectivas problemáticas que sirven a juegos polisémicos. La reflexión a través de su trabajo va más allá de lo narrativo y lo simbólico. Su obra critica la velocidad de la vida cotidiana impuesta por los poderes fácticos sin la que es imposible conquistar el éxito o riqueza. Como dice Paul Virilio en <i>El ciber mundo, la política de lo peor</i> (1997): «El poder es inseparable de la riqueza y la riqueza es inseparable de la velocidad».</p> <p>WEB PERSONAL: http://w3art.es/tetealvarez/ [Consultado el 1 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 1 de Marzo de 2011] Evoló + Icaro / 9:54 min (1993): http://vimeo.com/2142947 Dremos / 1:01 min (2003): http://vimeo.com/2069719 Iconoclasia / 0:47 min (2008): http://vimeo.com/5413006</p>
		<p>XOÁN ANLEO. Pontevedra 1960. Entre los límites de la ficción y el documental.</p> <p>Ficcional y epocal, Anleo nos hace cuestionar la naturaleza real o ficticia de las historias que insisten y enfatizan todo tipo de hechos cotidianos hechos cotidianos. El individuo es sometido a un relato sin oyentes, a una revisión de la sexualidad y el género en una sociedad que niega otras posibilidades unificándolas sin límites. Un mismo gesto que cambia de significado y cuestiona las categorías y aprendizajes de los roles, los estereotipos de masculinidad, como construcción social, en la que el individuo se confronta con su propia imagen en una búsqueda incesante de su propia identidad. Inevitablemente una lucha que obliga a buscar en su entorno nuevas formas de autoafirmación.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.xoanaleo.com/ [Consultado el 1 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 1 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=43 Diálogos quebrados / 6:31 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=EXStc1D5NqU</p>
		<p>MARCEL·LI ANTÚNEZ. Moià, Barcelona. 1959. la estrategia robótica.</p> <p>Internacionalmente conocido por sus performances mecánicas y por sus instalaciones robóticas, desde los años ochenta el trabajo de Antúnez se ha caracterizado por el interés hacia el porqué de los deseos del hombre. Primero desde la performance tribal con La Fura dels Baus y más tarde en solitario a través de un tipo de obras que proponen sistemas complejos y que a menudo se convierten en híbridos sin categoría. La incorporación y pervisión de elementos técnicos y científicos y su interpretación a través de prototipos, dotan a todo su trabajo de una cosmogonía sobre el afecto, la identidad, la escatología o la muerte.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.marceliantunez.com/ [Consultado el 1 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 1 de Marzo de 2011] Afasia / Afasia / 1:32 min (1998-2000): http://www.youtube.com/watch?v=MJan5KPX050 Transpernia / 1:48 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=ulSQrOnqhCY DMD Europa / 4:23 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=nEX9rWUIG6l&feature=related</p>
		<p>ION ARREGUI. San Sebastian. 1982. La herencia cultural.</p> <p>Aunque su trabajo tiende a buscar salidas escultóricas, emplea todo tipo de disciplinas que desde su autonomía forman parte activa dentro de su discurso.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 1 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=197</p>

		<p>MANU ARREGUI. Santander. 1970. <i>Los laberintos intertextuales.</i></p> <p>Hasta la elaboración de su vídeo <i>Bonjour Baudrillard</i> (2004), el conjunto de los trabajos anteriores de Manu Arregui (todos ellos animaciones infográficas), planteaba argumentos pesimistas con pocos recursos propios de la desazón juvenil. Manu Arregui nos ofrece un laberinto intertextual donde disciplinas y lenguajes se entrelazan para comunicar conocimiento y transmitir emoción. Una extraña sinfonía de tecnología digital y existencialismo minimalista y precisión matemática.</p>
WEB PERSONAL: www.manuarregui.com/ [Consultadas el 2 de Marzo de 2011]		
		<p>JUAN ARROSAGARAY. Barcelona, Spain. 1943. <i>Docencia y vídeo.</i></p> <p>Juan Arrosagaray es profesor del departamento de audiovisuales en la escuela de Artes y Oficios de Vitoria-Gasteiz. Promotor de proyectos sobre arte audiovisual y videoarte y especialista en vídeo. Trabaja en líneas que hibridan la escritura crítica, la organización y curaduría de encuentros y todo tipo de eventos.</p>
REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 2 de Marzo de 2011]		
<i>Anestesia/</i> 1:35 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=R15nguytaNs		
<i>Inercias/</i> 5:46 min (2009): http://www.kreared.com/eu/multimedia/videos/harribizi/1		
		<p>JESÚS AZOGUE. Sevilla 1975. <i>Estéticas de la sospecha.</i></p> <p>Es creador multimedia, centrado en la investigación de los recursos del Net.art, la tecnología y la comunicación 2.0 para la creación de una realidad virtual, que define un nuevo espacio para el arte. Fue co-fundador del grupo artístico The Blind Man en los años 90 y formó parte del programa TRANSMEDIA en el Hogeschool Sint Lukas de Bruselas. Azogue siempre deja un rastro o huella de algo que parece haber ocurrido, o que se está llevando a cabo. Sus fotografías, videocreaciones e instalaciones interactivas se engloban dentro de un campo de investigación que él titula IN&OUT, según el cual el espacio artístico es la intersección entre realidad y ficción, un estadio intermedio que cuestiona la posibilidad ontológica, metafísica y poética de la creación multimedia y tecnológica.</p>
WEB PERSONAL: http://www.jesusazogue.com/ [Consultado el 2 de Marzo de 2011]		
REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 2 de Marzo de 2011]		
<i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/jesusazogue		
		<p>RAÚL BAJO IBAÑEZ. Madrid. 1970. <i>Prótesis de un registro visual.</i></p> <p>Trazar un mapa convincente de una construcción agotada por la rutina de su contemplación, es una acción destinada al fracaso. Sin embargo este artista persiste en la necesidad de acotar esos territorios lo que lo conduce a una extraña estrategia de intentar explorar, fugazmente, la superficie desconocida de esos no lugares de nuestra propia experiencia.</p>
REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 2 de Marzo de 2011]		
<i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=15		
<i>A la interperie/</i> 4:35 min (2003): http://www.dailymotion.com/video/xkmdj_a-la-intemperie-raul-bajo-ibanez_creation		
		<p>TXOMIN BADIOLA. Bilbao 1957. <i>Inestabilidad, soledad y alineación.</i></p> <p>Estudió en la Facultad de BB.AA. de Bilbao, donde ejerció como profesor entre los años 1982-1988. En 1988 es comisario de la exposición antológica Oteiza: Propósito Experimental. Reside en Londres 1988-89 y en Nueva York 1990-98. Junto a Angel Bados impartió en Arteleku dos talleres en 1995 y 1997 de 4 y 5 meses respectivamente. Ha escrito numerosos artículos para revistas y textos para catálogos. Comisario junto a Margit Rowell de la exposición Oteiza. Mito y Modernidad para el Museo Guggenheim en Bilbao 2004 y New York 2005 y para el MNCARS en Madrid 2005. Actualmente vive y trabaja en Bilbao.</p>
WEB PERSONAL: http://www.txominbadiola.com/ [Consultado el 2 de Marzo de 2011]		
REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 2 de Marzo de 2011]		
<i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=45		

		<p>FERNANDO BAENA. Fernán Nuñez. Córdoba. 1962. <i>Estéticas del documento.</i></p> <p>El trabajo de Fernando Baena versa sobre el tiempo y la memoria; sobre cómo el tiempo sigue, impertérrito su curso y como a él nos adscribimos. Un trabajo descriptivo de esta idea es: <i>Presentaciones, en proceso</i> (2005) en el que el artista es presentado sucesivamente a personas por la persona previamente presentada. Los recién conocidos se inscriben así en un nuevo registro temporal pues a partir de esta presentación las personas cobran vida para nosotros. Buena parte del trabajo de Baena se encuentra en el terreno del documental pero éste no está exento de guiños de carácter subversivo.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.fernandobaena.com/ [Consultado el 3 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 3 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user1964744/videos <i>Sahara, Eleza Nafi</i>/ 3:26 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=CfEEzpmD818&feature=player_embedded</p>
		<p>EUGENIA BALCELLS. Barcelona, España. 1943. <i>Pionera del vídeo como soporte autónomo.</i></p> <p>En sus trabajos se mezclan los diferentes lenguajes del arte más actual configurándose finalmente en instalaciones multimedia donde el sonido, la luz y el movimiento comparten protagonismo con la memoria, la historia de lo cotidiano y la fusión de lo esencial. Es considerada como una de las pioneras en utilizar el vídeo como soporte autónomo y su obra siempre implica elementos narrativos de tipo autobiográfico que se muestran a través de una estricta sencillez en la puesta en escena y unos espectaculares resultados estéticos.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.eugeniabalcells.com/ [Consultado el 3 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 3 de Marzo de 2011] <i>Rueda de color</i>/ 2:01 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=97tA6qh0M <i>Laberinto</i>/ 1:09 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=Q8uwlHv_j9Q <i>Frecuencias</i>/ 1:10 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=WC84wpPPfjY</p>
		<p>PEDRO BALLESTEROS. <i>El retorno de la fábula.</i></p> <p>Desde 1988 compagina sus proyectos personales en vídeo con una actividad zigzagueante entre la televisión, la publicidad y el teatro. Sus vídeos juegan con los equívocos que genera la obsesión humana por las imágenes y tienen siempre una base narrativa: son fábulas en las que se describen mundos paralelos conectados entre sí a través de fallas lógicas y perspectivas forzadas donde los que los personajes se ven sometidos a fuerzas que escapan a su control.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 3 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=47 <i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user1395954</p>
		<p>MANOLO BAUTISTA. Lucena. Córdoba. 1974. <i>Cuestionando la representación.</i></p> <p>Pese a construir escenas de carácter cotidiano, Bautista consigue una visualización a la inversa, invitando al público a un ejercicio de análisis que permita evidenciar las fisuras de la representación a través de los media para poner en pie su propio discurso. Ya sea a través de la dificultad para discernir entre fantasía, paradoja y ficción, o cambiando la escala de los elementos utilizados destacando su excepcionalidad. El artista altera la funcionalidad de los significantes de la imagen y cuestiona la competencia de la representación como trasunto narrativo, para evidenciar los efectos de realidad.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.manolobautista.com/ [Consultado el 3 de Marzo de 2011]</p>
		<p>MIGUEL BENLLOCH. Loja. Granada. 1954. <i>La construcción de la identidad.</i></p> <p>Sus acciones crean discursos sobre la construcción de identidad, a partir de la utilización de elementos que pertenecen al territorio de su individualidad y de otros pertenecientes al territorio del trabajo que señalan espacios colectivos de producción. No son más que prótesis constructoras de discurso. La concepción ritual sus procesos enmarcan un territorio transcendente desde donde surgen los símbolos que se relacionan con el espectador produciendo un nuevo conocimiento. Su trabajo parte de la creencia de que la repetición es parte constitutiva del rito y piensa la identidad como una construcción cultural, por tanto deconstruible y reutilizable, en permanente tránsito y reflexión.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 3 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=18</p>

		<p>DAVID BESTUÉ y MARC VIVES. Barcelona. 1980/ 1978. <i>Ironía a través de la acción.</i></p> <p>Colaboran desde el año 2002 hasta la fecha. Su proyecto más interesante es el proyecto que lleva por título <i>Acciones</i> (2006). La primera parte: <i>Acciones en Mataró</i> es una producción en la que aparecen imágenes de una serie de acciones que los artistas hicieron en esta ciudad y en la que presentaban su particular mundo, mezclando la observación de su entorno más cercano, con la ironía, de toques surrealistas hacia la historia del arte.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.bestuevives.net/ [Consultado el 4 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 4 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=190 <i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/vivesvives <i>Acciones en casa!</i> 31:50 min (2006): http://video.google.com/videoplay?docid=6141722106263931899#</p>
		<p>ELENA CABELLO & ANA CARCELLER. <i>Estereotipos e identidad.</i> Paris 1963/Madrid 1964.</p> <p>Forman equipo desde principios de los noventa (1993) con el fin de proporcionar un marco de diálogo y debate a preocupaciones comunes. Su trabajo recorre los aspectos más contradictorios de la masculinidad y deconstruye el modelo de belleza exportado por Hollywood (un modelo que ha seducido a muchas otras sociedades). Esta pareja de artistas se apropia de estereotipos que intervienen en la construcción de la masculinidad global. Intentando desvelar algunos mecanismos de la construcción de la identidad y cuestionando su inalterabilidad para proponer su reconocimiento fuera de un cuerpo concreto.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 4 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=50</p>
		<p>MAITE CAJARAVILLE. Llerena, Badajoz. 1967. <i>Mundos paralelos.</i></p> <p>Maite Cajaraville ha combinado desde hace diez años las facetas de artista y de creativa en el ámbito de los nuevos medios. Es cofundadora y coordinadora de la plataforma artística "coneXión.madrid", iniciativa pionera creada en 1996 para la difusión de la cultura digital vía Internet y fundadora-responsable de <i>Peninsulares Vídeo</i>, asociación y directorio de vídeos de creación y artistas (directorio de referencia en la videocreación española) (http://peninsulares.conexion.org). [13, octubre 2011]</p> <p>WEB PERSONAL: http://maitecajaraville.org/ [Consultado el 4 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 4 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=51 <i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/maitecaj</p>
		<p>ENRIQUE G. CAMPAYO Y JUAN. A. CEREZUELA. <i>Colectivo Meridiano.</i></p> <p>Meridiano 0 es un colectivo que intenta aunar dos propuestas distintas, pero con similares puntos en común. Trabaja en torno a aspectos que conciernen al ser humano, su memoria, y su naufragio en un terreno inestable entre el Logos y el Eros. Interesados por la relación del hombre con el mundo que le rodea y en el que convive. Trabajan sobre la idea de un ser límite que vive entre lo consciente y el inconsciente; entre el límite de lo mental y lo corporal.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.upv.es/intermedia/pages/laboratori/grup_investigacio/components/juan_antonio_cerezuela/grup%20invest_j_a_cerezuela_e.htm [Consultado el 4 de Marzo de 2011]</p>
		<p>MARIA CAÑAS. Sevilla. 1972. <i>Canibalismo audiovisual.</i></p> <p>María Cañas se autodefine como creadora visual y caníbal audiovisual; videoartista que trabaja sobretodo desde el reciclaje y la recreación de imágenes de todo tipo (found footage). Además utiliza todo tipo de imágenes y soportes. Dirige también <i>Animalario TV Producciones</i>, plataforma de experimentación audiovisual y portal Web (en construcción permanente) dedicado a la cultura del reciclaje y al apropiacionismo audiovisual.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.animalario.tv/ [Consultado el 4 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 4 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/animalariotv <i>The Toro's Revenge!</i> 2:25 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=ET4NaL5v3VU <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=55</p>

		<p>CARMEN CARMONA. El Coronil. Sevilla. 1979. MOVALATEX: Publicidad y consumo.</p> <p>Bajo la marca registrada <i>Movalatex</i> Carmen Carmona investiga en torno a los mecanismos de producción, publicidad y consumo dentro del mercado. Movalatex transforma objetos cotidianos destinados a cubrir necesidades básicas en objetos que satisfacen necesidades emocionales (de cuidado y protección), como extrapolación de un rol que la mujer establece en sus relaciones. Cada elemento artístico se transforma en parte de un proceso que describe tanto las relaciones sociales como las relaciones en el ámbito artístico.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.movalatex.com/Site/Movalatex_Statement.html [Consultado el 5 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de Marzo de 2011] Varias obras (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/movalatex</p>
		<p>NURIA CARRASCO. Ronda. Málaga 1962. Moradas y moradores.</p> <p>Nuria Carrasco con <i>¿Quién Eres?</i> (2003) bucea en la interioridad de las casas y las almas de sus moradores para demostrar que a través de la imagen y la representación de las reacciones ante los extraños, se puede conocer a las personas y sus culturas. La casa se convierte en la antítesis del camino, o su mimesis. Según la artista: «Así, estando en movimiento siempre estás en casa va contigo porque la casa eres tú».</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.nuriacarrasco.com/ [Consultado el 5 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de Marzo de 2011] ¿Quién eres? 5:09 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=G2piyalR98k</p>
		<p>JOSE CARLOS CASADO. Málaga. 1971. El todo virtual.</p> <p>«Cómo las nuevas tecnologías cambian las formas de vivir. Ahora tenemos hijos sin contacto físico. Tenemos amigos en todas partes del mundo que no conocemos personalmente. El cuerpo se convierte en una barrera. Creemos en fantasías, pero no queremos creer en realidades que vemos a diario.»</p> <p>(Extracto Entrevista de Héctor Márquez. <i>El PAIS</i>. 07/01/2000)</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.josecarloscasado.com/ [Consultado el 5 de Marzo de 2011]</p>
		<p>LUÍS CERVERÓ. Valencia. 1974. El contrato del videoartista.</p> <p>Sus primeros trabajos son en super 8, pequeñas películas estructuralistas donde prima el ritmo y el color. De ahí pasa a experimentar con el vídeo <i>scratch</i> y los montajes de apropiación. Tras estudiar cine completa su cortometraje en 35mm, <i>Taxidermia</i> (2000), que ahonda en la abstracción y el cine conceptual. Su obra es fruto de la combinación trabajos comerciales en música y publicidad con proyectos más personales. Sus vídeos no son fruto del estímulo personal; siempre surgen de algún tipo de encargo, por lo que el mérito y la autoría de sus piezas se comparte con terceras personas.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=58 <i>Suena Brillante!</i> 7:30 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=Jo8Xw8PWkyo <i>Cortinetes pel programa SILENCI!</i> / 6:21 min (2008) http://www.youtube.com/v/uefgLnVlmu8</p>
		<p>JAVIER CODESAL. Sabiñánigo, Huesca. Spain. 1958. El medio como mirada.</p> <p>Procedente del cine y de la radio, con una solida formación estética, cinematográfica y teórica, en sus vídeos se une toda la carga humana, llena de desasosiego, de poesía, que no es más que una forma de sentimiento. Tal vez por ello el sonido y los silencios son tan elocuentes en sus trabajos. El vídeo es una herramienta para expresar su idea de las relaciones, para hablar de lo más importante: de la pasión, de la memoria, de la muerte y de la huella. Para este artista el vídeo sólo es el soporte donde escribir una historia con imágenes.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.javiercodesal.es/ [Consultado el 5 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 5 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=59</p>

		<p>CARLES CONGOST. Olot. 1970. <i>El universo adolescente.</i></p> <p>Su estética, la mayoría de las veces muy cercana a la de las <i>sitcoms</i> americanas, así como las cuestiones críticas que sus obras plantean, o su doble vertiente melancólica y dramática, nos introduce al universo adolescente, en especial, el de la música de baile y la cultura de club (principal referente de su obra). En sus vídeos cita y parodia formatos televisivos y géneros cinematográficos con estética retro. El carácter decididamente <i>low-tech</i> de los primeros trabajos se va perdiendo cada vez más en las últimas producciones que se distinguen por su envergadura técnica y económica.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=61</p>		
		<p>JUAN GREGO. Salamanca. 1962. <i>El vídeo de autor.</i></p> <p>Su principal actividad artística es la realización de vídeos de autor (desde 1984), algunos de los cuales han sido exhibidos en importantes muestras. También ha desarrollado una extensa actividad expositiva tanto individualmente como en muestras colectivas, generalmente instalaciones de carácter audiovisual. Recientemente ha desarrollado colaboraciones con intérpretes y con compositores como M^a Eugenia Luc (Lamiak) y Angel Enfedaque (Locomoción), siempre desde el trabajo videográfico.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=62 Bike 1.0/ 3:20 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=xnGAXixjpvA</p>		
		<p>DANIEL CUBERTA TUZÓN. Sevilla. 1972. <i>Cruces de caminos.</i></p> <p>El sevillano Daniel Cuberta ha centrado su trabajo en el vídeo, concebido a la manera de un cruce de caminos donde se encuentran dimensiones plásticas, literarias y musicales, junto a técnicas fotográficas de <i>stop motion</i> y de <i>apropiación</i> de imágenes, con trabajos como: <i>Cuaderno de Concepción nº 9</i> (2005), <i>Cuaderno de Biella</i> (2004) o <i>El hombre invisible</i> (2004). El mismo comenta: «Un día comienzo a trabajar en casa, a hacer exactamente lo que me da la gana. Las cosas se complican o se facilitan, van y vienen. Ahí sigo. Me interesa la revelación de la existencia, y a continuación, la celebración –paradójica, del desvelo, nada menos».</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.danielcuberta.com/ [Consultado el 6 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=63 Varias obras (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/danielcuberta</p>		
		<p>MARTA DE GONZALO & PUBLIO PÉREZ. Madrid, 1971/ Mérida, 1973. <i>Actitud estética.</i></p> <p>Pareja de artistas que trabajan una actitud estética de recepción activa y crítica de la realidad mediante formalizaciones no mecanizadas y una poética compleja. Entienden la producción cultural como un instrumento poético y formal de representación que da lugar a actitudes críticas personales y colectivas. Son profesores de secundaria, realizando un trabajo de reflexión y práctica artística sobre alfabetización audiovisual y pedagogías críticas en la enseñanza del arte.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.martaypublio.net/ [Consultado el 6 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=83</p>		
		<p>DAVID DOMINGO. Valencia. 1973. <i>Stanley Sunday. Estéticas del remontaje.</i></p> <p>También conocido como Davidson o <i>Stanley Sunday</i>. Comenzó filmando y montando en VHS con una cámara y un vídeo Panasonic. Eran remontajes de apropiación o pequeñas historias filmadas en casa, protagonizadas por su hermana y su abuela. Poco después se inicia en el súper-8 y filma <i>La Mansión Acelerada</i>, una epopeya neogay inspirada en el mito de poner la casa patas arriba en ausencia de sus padres. En contadas ocasiones ha trabajado fuera de los confines de su casa. En el año 2000, invitado por <i>Consonni</i>, se encerró en una habitación de hotel de Bilbao con cientos de VHS para realizar una serie de remontajes titulados: <i>Chicas de cine</i>.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.stanleysunday.com/stanleysunday/stanley_sunday.html [Consultado el 6 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 6 de Marzo de 2011] Varias obras (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/stanleysunday Varias obras (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/stanleysunday</p>		

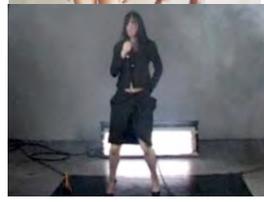
		<p>ERREAKZIOA-REACCIÓN (Colectivo) 1994. <i>La repolitización del espacio sexual.</i></p> <p>Estibaliz Sádaba, Azucena Vieites, Yolanda de los Bueis.</p> <p>Erreakzioa-Reacción es un colectivo fundado en 1994 por Estibaliz Sádaba, Azucena Vieites y Yolanda de los Bueis como un espacio de práctica artística/cultural/activista en relación a los factores: arte y feminismo. El colectivo lleva más de una década empleando el fanzine, entre otros formatos, como forma de articular un espacio de resistencia feminista.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=67</p>
		<p>JON MIKEL EUBA. Bilbao, 1967, <i>Estéticas underground.</i></p> <p>Las imágenes de Jon Mikel Euba son confusas y extrañas: paisajes donde se presentan acciones individuales o de grupo, a modo de ritos complejos. La violencia, el cine o el cómic <i>underground</i> son parte de sus referencias. La narrativa de Jon Mikel no es un relato continuo, sino un exhaustivo trabajo de encuentros que él mismo define como recolecciones de imágenes sin guión: «Cada vez que grabo un vídeo, intento atrapar algo, con la esperanza de encontrarlo en las imágenes que he obtenido o entre ellas. Sólo en el proceso del montaje puedo ver qué idea o concepto surge de ellas».</p>
		<p>MARCELO EXPOSITO. Puertollano. Ciudad Real.1966. <i>Frivolidad Táctica.</i></p> <p>Concibe el conjunto de su actividad como la extracción de conclusiones de la herencia de las vanguardias históricas. Para Expósito se puede, y a veces se debe, hacer un arte que “no lo parezca”, que la introducción del paradigma comunicativo, la dimensión colectiva y el principio de utilidad en la obra de arte rompan drásticamente con las formas de hacer clásica, porque los solapamientos o concatenaciones entre máquinas artísticas y maquinaria política son más una norma que una excepción en la tradición de las vanguardias.</p> <p>WEB PERSONAL http://marceloexposito.net/ [Consultado el 7 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=69 <i>Frivolidad Táctica + Rhythms of resistance!</i> 39:04 min (2007): http://www.archive.org/details/frivolidad_tactica</p>
		<p>FÉLIX FERNÁNDEZ. Celeiro-Viveiro. Lugo. 1977. <i>Nuevos valores del videoarte.</i></p> <p>Félix Fernández se ha formado en materias relacionadas con el sector audiovisual, fotográfico y de las artes plásticas, con otros artistas de renombre internacional como Michael Ackerman, Mia Makela Aka Solu, Luis Cerveró y Eva Lootz. También se ha formado en materias más relacionadas con la performance, la danza contemporánea, la creación y composición, entre otros con: Marina Abramóvic, Ana Buitrago, Elena Córdoba, Juan Domínguez, Bartolomé Ferrando, Esther Ferrer y Mónica Valenciano.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.felixfernandez.org/ [Consultado el 7 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=70 <i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/felixfernandezx2</p>
		<p>PABLO FERNÁNDEZ-PUJOL. Cádiz. 1977. <i>La escena improvisada.</i></p> <p>Entre los argumentos conceptuales y formales hay que destacar su interés por la arquitectura, (reconvertida en contenedor artístico), la potente carga histórica del lugar y la búsqueda por ampliar todos los matices dentro del contexto visual. No existe ninguna intención narrativa coherente en estos audiovisuales porque se generan desde la libre experimentación con los medios digitales para abrir el espectro de lecturas posibles.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.pablofpujol.com/ [Consultado el 7 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 7 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user2664890 <i>Intro V/</i> 0:51 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=ythPYwvF6mg <i>142-143 /</i> 2:27 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=iOuRJuUlyXeU</p>

		<p>FLO 6X8. Sevilla. 2008. <i>El asalto mediático.</i></p> <p><i>Colectivo de indignados ante los sistemas financieros.</i> Sus happening son asaltos a surcursales bancarias consiguen incluirse en las agendas de telediarios a nivel nacional. El baile, y el flamenco son las armas de este colectivo para llamar la atención del rapto de la soberanía del pueblo a cuenta de los dictados de la sacrosanta economía financiera; un universo críptico y pretendidamente bienhechor de connotaciones casi sobrenaturales.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.flo6x8.com/intro [Consultado el 8 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011] Varias obras (Canal youtube del colectivo): http://www.youtube.com/user/flo6x8</p>
		<p>ORIOL FONT. Barcelona. 1968. <i>Estéticas cotidianas de cotidianidad.</i></p> <p>Oriol Font comenzó a trabajar con el vídeo como formato artístico en 1998. A partir de entonces, decidió centrarse en el amor y los sentimientos personales y proponiendo múltiples reflexiones. Font siempre se ha sentido atraído por los elementos que conforman e identifican la cultura juvenil y las reminiscencias Pop. El artista explora en sus vídeos la frontera entre la autobiografía y la posibilidad de trascender la esfera del espacio privado mediante la identificación del público con la narración de la obra que se expone. Intercalando tomas artísticas con tomas propias de un videoaficionado, Font reconstruye en sus obras una historia ambigua.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.oriolfontvideo.com/ [Consultado el 8 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011] Varias obras (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user1414955</p>
		<p>ALICIA FRAMIS. Barcelona. 1967. <i>La New performance art.</i></p> <p>Su obra es denominada por algunos como arte social o <i>new performance art</i>. Framis es continuadora del arte performance de la década de los setenta y presenta puntos de contacto con las acciones de otros artistas como Marina Abramovic. Su creencia en las limitaciones del arte a la hora de comunicar sentimientos e ideas le lleva a buscar un contacto físico y directo con el público que le permiten disfrutar de otras experiencias personales, sin duda insólitas.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=210 Lost Astronaut/ 1:50 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=2x7Bal2mhdE Lost Astronaut#1/ 1:38 min (2009): http://www.youtube.com/watch?v=wAT6jLwDm3c&feature=relmfu</p>
		<p>ALEX FRANCÉS. Valencia. 1962. <i>El cuerpo transcendido.</i></p> <p>Este fotógrafo nos invita a reflexionar acerca de los cambios físicos, el paso del tiempo y la representación misma de nuestro cuerpo, y como este se va transformando y modelando a través del contacto con lo que nos rodea; una transformación tanto externa (aquello que nos es obvio), como interna. Con ella el cuerpo más allá de ser un mero soporte actúa como un ente maleable y como idea que trasciende lo meramente visual.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.alexfrances.es/ [Consultado el 8 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011] Quirófano/ 2:59 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=HZ2UYMEnV4</p>
		<p>DOLORES FURIÓ. Valencia 1975. <i>La necesidad de una respuesta urgente.</i></p> <p>Fundamentalmente construye instalaciones audiovisuales y vídeo monocal en las que el eje indiscutible es el individuo; el ciudadano, sus relaciones sociales, sus conflictos y la comunicación que se establece entre ellos. En definitiva, del humano enfrentado al medio y a su entorno social, cultural y tecnológico. Furió penetra en valoraciones performáticas y en los discursos de la identidad.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011] Lugares asignados, condiciones de existencia/ 1:37 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=EntXCM2zrf8 Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=74</p>

		<p>DORA GARCÍA. Valladolid. 1965. <i>Experiencias guionizadas.</i></p> <p>Dora García utiliza el espacio expositivo como plataforma para llevar a cabo una investigación sobre la relación entre espectador, obra y lugar, a menudo utilizando la performance y la interactividad con este fin. A través de cambios mínimos (sin invadir el espacio), convierte la sala en una experiencia sensorial de la que cada visitante sale con sus percepciones alteradas, desarrollando cierto sentido para leer los más pequeños signos significantes. La artista trata el tema de la experiencia guionizada y convierte a los espectadores en protagonistas de su propia ficción.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.doragarcia.net/ [Consultado el 9 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=77</p>
		<p>ANGEL GARCÍA ROLDÁN. Córdoba. 1972. <i>Camuflaje y estructuras de poder.</i></p> <p>Desde 1999 viene dedicándose al trabajo audiovisual. Su trabajo a cobrado en los últimos años mas interés e importancia con respecto al resto de sus producciones plásticas. Estos proyectos están caracterizados por un origen performático donde, lejos de actuar, el autor se muestra inmerso en ciertos estados de "realidad" que giran continuamente en torno a la plasmación del tiempo y al cuestionamiento de "lo real" en el transcurso de las experiencias vividas. Sus últimos trabajos muestran una incesante búsqueda de los límites de lo público y la ideología con su historia.</p> <p>WEB PERSONAL: http://angelgarciaroldan.es [Consultado el 9 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal youtube del colectivo) http://www.youtube.com/user/angarrol</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user2724673</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal internet archive del artista): http://www.archive.org/search.php?query=angel%20garcia%20roldan</p>
		<p>ALONSO GIL. Badajoz. 1966. <i>Acciones.</i></p> <p>Utiliza el lenguaje poético de las imágenes para desentrañar las realidades políticas empotradas en mundos metafóricos. Concibe la práctica artística como una herramienta valiosa para incitar a la reflexión y construir miradas críticas sobre nuestro entorno. En algunas de sus obras pone de manifiesto el contraste de este "colectivo" de extranjeros, los turistas, frente a otros modos de presencia foránea en nuestras ciudades, como son los inmigrantes, refugiados o exiliados. Mientras ese animal, depredador donde los haya que es el turista, se entretiene consumiendo una diferencia cultural estandarizada.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.alonsogil.com/index.html</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=81</p>
		<p>ALFONSO HERVÁS CLIVILLÉS. Granada. 1979. <i>El deseo del sonido.</i></p> <p>Su labor artística está dedicada la creación audiovisual. Ha participado como invitado en varios encuentros de audioartistas. Su producción sonora está vinculada al concepto del "Sonido Narrativo", donde los propios sonidos son protagonistas de la historia. Profesionalmente, ha firmado el sonido de más de 80 cortometrajes, varios documentales y largometrajes, proyectos que en algún caso han alcanzado premios importantes internacionales y nacionales, entre ellos el premio GOYA 2009.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/alfonsohervas</p>
		<p>XAVI HURTADO. Barcelona. 1961. <i>Crítica a la cultura tecnológica.</i></p> <p>Es realizador de vídeo y nuevos medios. Algunos de sus trabajos se han centrado en una crítica a la cultura de la tecnología global y sus efectos desde varios espacios de análisis: la crisis de identidad del sujeto, las nuevas mitologías de la globalización, la tematización de la diversidad cultural a través (en algunos casos) de la manipulación generada por los espacios de cuestionamiento en los procesos de construcción del sentido.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 8 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/obra.php?id=338</p>

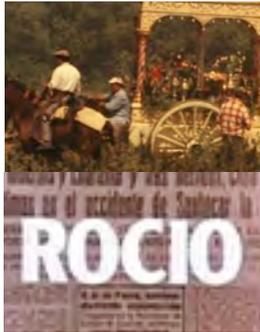
		<p>ISAKI LACUESTA. Girona. 1975. <i>El tiempo y su leyenda.</i></p> <p>Para Isaki Lacuesta no queda limitada la idea de un proyecto por su forma, duración, género o destino de exhibición. Lacuesta es un realizador todoterreno formado en el documental que compatibiliza trabajos de muy diversa índole: largometrajes concebidos para su exhibición en sala, encargos de centros artísticos y editoras, cortometrajes, medietrajes, ficciones y ensayos. Una de sus videoinstalaciones más conocidas es (Google Earth 1.0), una producción en la que se pone de manifiesto las nuevas cartografías del siglo XX, como es el caso de Google Earth, que ofrece un mapa de la superficie planetaria de aparente vocación absoluta en el que ya no queda espacio para el desconocimiento.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=93</p>		
		<p>DIANA LARREA. Madrid. 1972. <i>Video y arte público.</i></p> <p>Con sus propuestas de arte público, siempre ha dirigido su interés hacia la mirada del ciudadano común, para provocar leves interrupciones en nuestra vida cotidiana. Sin renunciar a aspectos poéticos formales, la artista siempre ha intentado ofrecer al espectador un punto de partida para reconsiderar algunas cuestiones acerca del orden estético que construyen determinados elementos en las ciudades y la manera en que éstos pueden transformarse. tratando de desplegar preguntas vinculadas a la ocupación del espacio público y la intrusión de ciertas ficciones en nuestra realidad diaria.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.dianalarrea.com/ [Consultado el 9 de Marzo de 2011] REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=94</p>		
		<p>JANA LEO. Madrid. 1965. <i>La ambigüedad puede ser videográfica.</i></p> <p>La ambigüedad es el elemento clave en el trabajo de Jana Leo que hace pública la intimidad tanto en sus fotografías como en sus películas a través de una estética particular que desarrolla, literalmente: un estudio sobre la puesta en escena de imágenes de sexo que intentan provocar tanto el deseo como la reflexión crítica. La obra de Jana Leo se introduce en los mundos íntimos y personales especialmente en esos momentos en los que aparecen determinados episodios autobiográficos con los que persigue capturar ausencias y postularse sobre aquello que socialmente sigue siendo silenciado.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=96</p>		
		<p>VALERIANO LÓPEZ. Huescar. Granada. 1963. <i>Crítica social desde lo digital.</i></p> <p>Valeriano López utiliza en su obra (principalmente videográfica, el lenguaje del videojuego o la publicidad, como productos de la sociedad de consumo, logrando llamar la atención del espectador sobre problemas como la inmigración o las diferencias que intencionadamente se promueven para alejar el primer del tercer mundo. Su mirada irónica nos predispone a una reflexión crítica sobre los estereotipos culturales generando la duda en el espectador. Valeriano López, disuelve así las fronteras de la separación artificial construida por occidente y que justifica los comportamientos xenófobos y racistas de sus sociedades.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.valerianolopez.es/ [Consultado el 9 de Marzo de 2011] REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de Marzo de 2011] Me duele el chocho/ 3:53 min (2002): http://www.youtube.com/watch?v=jfAnfnNw4Y</p>		
		<p>ROGELIO LÓPEZ CUENCA. Nerja. Málaga. 1959. <i>La politización de la cotidianidad.</i></p> <p>Su obra está desde sus inicios marcada por su carácter político en el cual se instala a través de un sutil y hábil manejo del lenguaje y la relectura de imágenes cotidianas o procedentes de los medios de comunicación. Efectúa así una aguda crítica de la cultura y la sociedad contemporáneas sin olvidar la sutileza irónica y poética. Su trabajo combina tanto elementos y procedimientos propios de las artes plásticas, como aquellos procedentes de la literatura o las ciencias sociales.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 9 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=98 Varias obras (Canal youtube del colectivo): http://www.youtube.com/user/RogelioLopezCuenca</p>		

		<p>JUAN LÓPEZ LÓPEZ. La Rambla. Córdoba. 1980. <i>Música para ver y código documental.</i></p> <p>Las nuevas experiencias performativas del audiovisual contemporáneo y sus posibilidades expositivas más allá del contexto de ocio nocturno. Juan López se mueve entre la performance audiovisual y el género documental: contextos que van más allá de lo cinematográfico y que generan en el público nuevas experiencias sensoriales basadas en la hibridación de lenguajes: música, imagen en movimiento, iluminación, performance, instalaciones...</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/juanlopezlopez/videos <i>Peter PanK/</i> 8:41 min (2008) http://www.youtube.com/watch?v=5dE6bkskGZM</p>
		<p>CRISTINA LUCAS. Jaén 1973. <i>Sobre las estructuras del poder y perspectiva de género.</i></p> <p>Pronto abandonará las acciones y <i>happening</i> para comenzar a utilizar otros como la instalación, la fotografía, el vídeo o el dibujo, con los que investiga sobre las estructuras de poder desde el punto de vista de la cultura y la crítica de género. Su estética, aparentemente inocente, le sirve para comentar (de forma irónica y crítica), materias socialmente controvertidas, tales como las ideas de poder desarrolladas por los discursos patriarcales, así como el deseo del hombre de dominar la naturaleza y la consideración del ser la cumbre de la evolución.</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de Marzo de 2011] <i>La liberté Raisonné</i>/ 5:03 min (2009) http://www.youtube.com/watch?v=L1S-ERzkXjk</p>
		<p>COVA MACIAS. Oviedo. Asturias. 1976. <i>Entre lo documental y la ficción.</i></p> <p>Durante estos últimos años ha desarrollado una línea de investigación centrada en unos intereses y modelos estéticos que la sitúan en un territorio indeciso entre el documental y la ficción. Utiliza como soporte el medio audiovisual y fotográfico para elaborar un discurso en el que establece como eje direccional: el análisis de la construcción de la identidad en edades conflictivas (como son la adolescencia y la juventud), la exploración psico-sociológica de distintos tipos de comportamientos y roles adquiridos, y la reflexión sobre la representación que hacen de sí mismos los propios protagonistas frente a la cámara en relación a la realidad que les rodea.</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/covamacias <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=223</p>
		<p>CRISTINA MARTÍN LARA. Málaga, 1972. <i>Fragmentos de información inacabados.</i></p> <p>Es licenciada en Bellas Artes por la Universidad de Granada y saltó al panorama artístico plástico y de videocreación en los noventa. Desde entonces ha realizado exposiciones individuales y colectivas. Su obra <i>Wenn ich nur wüsste woran das liegt</i> (Si yo supiera a qué se debe) (2004) está realizada bajo la técnica de fotografía en movimiento y ofrece una serie de personajes vestidos con impermeables que avanzan de espaldas hacia un lago que se desdibuja en el infinito. Como ella misma dice en una entrevista: «Hago una reinterpretación de esa instalación para que el espectador se involucre en la instantánea. Luego me planteé por qué no utilizar el vídeo a modo de fotografía, siempre con una imagen fija, con el trípode y tratar el vídeo a modo de foto de manera que pasase algo delante del objetivo sin contar el antes ni el después, simplemente una imagen, pero en movimiento» (SUR.es, 17.03.08)</p>
		<p>MIGUEL A. MELGARES LAGOS. Málaga. 1980. <i>El discurso es la video-performance.</i></p> <p>Este malagueño afincado en Granada plantea en su obra la apariencia con todos los matices polisemánticos que esta palabra encierra. Tras una superficialidad aparente en las estrategias de lo planteado, procura transmitir mensajes cargados de crítica social. Entre sus obras más relevantes están <i>A/ rojo, rama, laberinto (+bata)</i>, Proyecto Jovi, de intervención en el entorno rural, V.I.T.R.I.O.L.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.mamelgares.net/ [Consultado el 10 de Marzo de 2011]</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 10 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user3501007/videos</p>

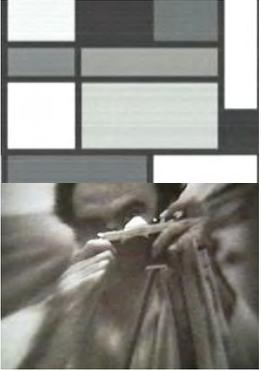
  	<p>VICTOR MELIVEO & VJMA. <i>Accionismo documental.</i></p> <p>Víctor Meliveo es el líder de un colectivo malagueño de videocreación y performance denominado: <i>Victor José Pontealegre</i>. Este colectivo nos cuenta a modo de comedia tecnológica la relación de los nuevos creadores del siglo XXI con los nuevos medios audiovisuales. <i>Sufrían por la luz</i> () es un trabajo de fotografía realizado únicamente con luz ultravioleta que se combina una estética de poema audiovisual con técnicas de video danza, malabares y <i>body painting</i>, entre otras, y en el sonido una voz en off que recita el poema de Vicente Aleixandre que le da título.</p>	
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/victormeliveo2 <i>Democartografías</i>/ 4:19 min (2008): http://www.bang-festival.com/videos/522-democartografias</p>		
<p>miga</p>	 	<p>MIGA (Colectivo) Granada. 2004. <i>Vjing, videoexperimental y videoataques.</i></p> <p>Miga es un colectivo de creativos audiovisuales y un sello audiovisual formado en el año 2004 (creado en Granada) que acoge las propuestas actuales más arriesgadas del sur de Europa. Toda forma de representación artística es bien acogida dentro de Miga. Dj's, vídeo-jockeys, live music, net art, diseño gráfico, video experimental, fotografía o electroacústica tienen cabida en su interior, para desde allí desarrollar, nutrir y expandir su idea o proyecto.</p> <p>WEB: http://www.miga-label.org/ [Consultado el 11 de Marzo de 2011] http://animatek.net/ [Consultado el 11 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de Marzo de 2011] <i>Videoataque a la Alhambra</i>/ 6:22 min (2006): http://www.youtube.com/watch?v=8OmHQ-uwvbo <i>Varias obras</i> (Canal youtube del colectivo): http://www.youtube.com/user/migalabel</p>
	 	<p>JULIA MONTILLA. Barcelona 1970. <i>Modos de vida cotidianos.</i></p> <p>A partir de su interés por lo popular, los subproductos de las industrias de la comunicación de masas, los lenguajes audiovisuales, la construcción de lo femenino en los media, las convenciones sociales y culturales de la afectividad y la sentimentalidad o los estereotipos de la felicidad o la fascinación, crea dispositivos visuales entorno a lo cotidiano a los que nos enfrenta obligatoriamente para reflexionar sobre su historia, su futuro, sus medios, sus estrategias e implicaciones ideológicas, que son las de la imagen, las de su medio, pero también las nuestras, porque no son más que nuestro modo de vida.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=106</p>		
	 	<p>JOAN MOREY, Mallorca, 1972. <i>STP. El sometimiento de la producción artística.</i></p> <p>Morey se dio a conocer con la creación de la marca de ropa ficticia STP [soy tu puta] bajo una serie de acciones en torno a ella, incluyendo la performance, el vídeo, flyers, la instalación o la imagen estática. Morey se apropia de estéticas propias de la moda, el sadomasoquismo, la publicidad o el clubbing para hablarnos del sometimiento de la producción artística bajo las estructuras de poder, ya sean éstas políticas, económicas, sociales o pertenecientes al mismo aparato artístico. Un proyecto artístico de múltiples formatos que investigan estrategias hipertextuales como la apropiación, el <i>unmaking</i>, los <i>ready-mades</i> o el <i>collage referencial</i>.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 11 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=109</p>		
	 	<p>MIGUEL A. MORENO. El Carpio. Córdoba. 1980. <i>Paisaje permanente.</i></p> <p>El trabajo de Miguel Ángel Moreno se podría englobar dentro de ese nuevo arte que contribuye, consciente o inconscientemente, a una ecología social, ya que retrata, desde la ironía, cómo tratamos nuestro entorno. El paisaje es su referencia constante y su obra nace ligada al <i>Proyecto Scarpia</i>, ubicado en el inmediato entorno natural de El Carpio (Córdoba). Su trabajo es seductor, analítico y fresco y su proyecto analiza el consumo, los nuevos mercados, y el uso y abuso del medioambiente sin olvidar su historia. Su proyecto personal no se aparta de esta línea y refleja cómo la sociedad invade el espacio natural con fotografías irónicas, que en ocasiones resultan hasta kitsch, y que retratan sus instalaciones.</p>

		<p>CARLOS T. MORI. Shiraz, Iran. 1958. <i>Lo impenetrable realidad de lo digital.</i></p> <p>La tecnología ha conseguido que se rompa la barrera entre espectador/usuario, y productor, porque se están reconvirtiéndose en un solo individuo. En la actualidad cualquiera es capaz de grabar y editar un vídeo en su ordenador. Esta condensación de tecnologías en un solo aparato ha traído como consecuencia artística la desaparición del autor y del medio (o soporte), todo es digital (foto, vídeo, audio, etc.), lo que objetivamente ahora importa es la imagen.</p>
WEB PERSONAL: http://tmori.wordpress.com/ [Consultado el 12 de Marzo de 2011]		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/channels/142665</p>		
		<p>ANTONI MUNTADAS. Barcelona.1942. <i>La deconstrucción colectiva de la historia.</i></p> <p>Pionero del Videoarte y el Net Art en España, es en uno de los creadores más innovadores del siglo XX. Su permanente obsesión por explorar las nuevas posibilidades de la tecnología, lo han conducido al estudio de la información y la propaganda, y especialmente a la manera en que los poderes políticos y económicos las utilizan para promover o acallar las ideas. El mismo se definió alguna vez como «traductor en imágenes de lo que pasa en el mundo contemporáneo», para lo que se sirve de soportes tan plurales como la fotografía, el vídeo o Internet. Es en la red telemática donde Muntadas propone a la gente que participe en la deconstrucción colectiva de la Historia.</p>
WEB PERSONAL: http://encina.pntic.mec.es/jarv0000/muntadas.htm Consultado el 12 de Marzo de 2011]		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de Marzo de 2011]</p> <p><i>El aplauso/</i> 0:32 min (1998): http://www.youtube.com/watch?v=-NIPWYpTwQo</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=110</p>		
		<p>FELIPE ORTEGA REGALADO. Cáceres. 1972. <i>Vértigos íntimos.</i></p> <p>Felipe Ortega Regalado es un artista multidisciplinar que vive y trabaja en Sevilla. Preocupado por la pintura como hecho creativo (tanto plástica como conceptualmente), investiga las posibilidades del medio así como el papel del creador. Dentro de la pintura como hecho y soporte, su labor –plástica y teórica- se adentra en el proceso constructor de la obra, de ahí los estudios pictóricos en los que utiliza el vídeo como soporte y que son un elemento fundamental para conocer su trabajo. De sus vídeos destaca, entre otros, <i>Alas para un hombre con vértigo</i> (2003). Y la serie <i>Criptografías de lo cotidiano</i> (2007-08-09)</p>
WEB PERSONAL: http://www.felipe-ortega.es/felipe.html [Consultado el 12 de Marzo de 2011]		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/zoilozuco</p>		
		<p>AGUSTIN PAREJO SCHOOL. APS. Málaga. <i>La naturaleza conflictiva del espacio físico.</i></p> <p>Sus trabajos han sido realizados en diferentes medios y desde principios de los años 80 intenta hacer visible la naturaleza conflictiva del espacio físico donde se desarrolla su actividad. Unos de sus trabajos más conocidos es <i>Caucus. Vota Moreno</i> (1986) en la que parodia de una campaña electoral vaciada de toda referencia a identidad política, “válida para cualquier partido en cualquier circunstancia”. Un candidato a unas elecciones pasea por la calles de una ciudad acompañado por una cuadrilla de empleados que va pegando carteles y haciendo pintadas. La acción, realizada en el marco de una jornada “conceptual” llamada “Propuesta Cero”, termina con un míting del candidato que finalmente no quedó registrado en vídeo.</p>
REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de Marzo de 2011]		
<i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=60		
		<p>SERGIO PREGO. Fuenterrabía. 1969. <i>La acción tecnificada.</i></p> <p>Sergio Prego se mueve entre la escultura, la instalación, la foto-grafía, la performance, el arte tecnológico y la incorporación de los mass media. Todos ellos encuentran en el vídeo su soporte final. Pone la tecnología al servicio de la carga conceptual de su obra, que se distingue por la persistente distorsión del espacio-tiempo de la representación y por los efectos cinematográficos de la imagen. Su obra resulta fascinante porque conecta con el aire áspero y tecnificado de los tiempos, con su extraordinaria intuición al adelantarse en el uso del <i>bullet time</i> y sus imágenes.</p>
REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 12 de Marzo de 2011]		
<i>Anti/</i> 1:20 min (2004): http://www.youtube.com/watch?v=TY3LK6pgDPY&feature=related		
<i>Black Monday/</i> 0:31 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=T6gvPjwqRA&feature=related		
<i>Black Monday/</i> 0:42 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=wxpGaiMP2dA&feature=related		

		<p>JESÚS PUEYO. Lamiako-Leioa.1971. <i>Micro-Cam.</i></p> <p>Artista interdisciplinar que desarrolla su trabajo desde los noventa, materializando sus propuestas en diferentes formatos: vídeo creación, cine, espectáculos teatrales y multimedia, performance, instalación... En 1991 funda el grupo <i>Mandrágora Teatro</i> (Bilbao), con el que dirige varios espectáculos de carácter experimental. Junto a otros artistas vascos, funda el colectivo <i>Mina Espazio</i>, abriendo un local laboratorio destinado a la producción y presentación de eventos artísticos. Inicia un proceso de investigación sobre el soporte de vídeo digital y la grabación con microcámaras en la serie <i>Microcam</i>.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.jesuspueyo.com/ [Consultado el 13 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=227 <i>Maxia'</i> 4:31 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=7Ywsw8lCX8</p>		
		<p>WE ARE QQ. <i>Los pequeños accidentes del espacio social.</i> Usue Arrieta. Arrasate 1979. Vicente Vázquez. Tarragona 1976.</p> <p>En su trabajo es fundamental la implicación con personas, lugares y comunidades. Existe una voluntad expresa de ahondar en espacios sociales donde dilucidar ciertas cadencias de las distintas formas del Estado. Su interés por los contextos económicos, políticos e ideológicos que propician los ámbitos de lo humano y las relaciones entre las personas y sus contextos activan pequeños accidentes que constituyen unidades significantes en el combate interno con sus propios métodos, funciones y objetivos.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.weareqq.com/ [Consultado el 13 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=204 <i>Flag of Convenience'</i> 9:24 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=f6l7oklPcyE</p>		
		<p>JUÁN RAYOS. Madrid, 1973. <i>Vídeo a tiempo real.</i></p> <p>Video-jockey que trabaja el vídeo en tiempo real, armando distintas estructuras visuales no narrativas a partir de una amplia galería de loops. Trabaja tanto con material grabado por él mismo como con apropiaciones que posteriormente manipula y distorsiona alterando su interpretación. Las imágenes van hilvanándose con la música, sincronizándose y ofreciendo un contrapunto plástico en función del espacio y el sonido.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.juanrayos.com/ [Consultado el 13 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=220 <i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/juanrayos</p>		
		<p>ANTÓN REIXA. Vigo.1957. <i>Siniestro Total: Música, vídeo, cine y televisión.</i></p> <p>A principios de los años ochenta se abocó a la música. Fue el cantante y el autor de las letras del grupo <i>Os Resentidos</i> en el que trabajó durante diez años y colaboró con el grupo Siniestro Total, además trabajó en el mundo del cine y no es hasta el año 2000 que se centrará en el multimedia convirtiéndose en director de vídeo, cine y televisión. Dos años más tarde, estrenó su primera película como director, "El lápiz del carpintero". Entre otros ha realizado video clips de músicos como Joaquín Sabina y Siniestro Total.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=128 <i>Ringo Rango (I)</i>/ 7:59 min (1990): http://www.youtube.com/watch?v=fwS-RDpnF0M&feature=related <i>Ringo Rango (II)</i>/ 7:06 min (1990): http://www.youtube.com/watch?v=ay8vl0Eu3tA <i>Ringo Rango (III)</i>/ 10:31 min (1990): http://www.youtube.com/watch?v=5mzmlFSL-8s&NR=1</p>		
		<p>JOSU REKALDE. Amorebieta. Bizkaia. 1959. <i>El intimismo como narrativa social.</i></p> <p>Josu Rekalde compagina la creación artística con la de profesor catedrático en la Facultad de Bellas Artes de La universidad del País Vasco. Su campo de trabajo es multidisciplinar aunque su faceta más conocida es la relacionada con el vídeo y las nuevas tecnologías. Los temas que trabaja se desplazan desde el intimismo a la relación social, desde el "yo" al "otro", desde lo metalingüístico a lo narrativo.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.josurekalde.com/ [Consultado el 13 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 13 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=129 <i>Varias obras</i> (Canal vimeo del artista): http://www.youtube.com/user/josurekalde1</p>		

		<p>EUGENIO RIVAS. Puentegenil. Córdoba. 1982. <i>Simulacros de una nueva trascendencia.</i></p> <p>El equilibrio es la clave del juego de la existencia. Todo transcurre entre el equilibrio y la caída. Podría afirmarse que el equilibrio es una promesa de la existencia para disfrutar de la caída. En la serie Simulacros, mostramos la apariencia sin ocultar la realidad. Ambas conviven en un mismo grado donde tiene lugar la creación de la verdad, sin la censura de la razón. De este modo podemos explicar y cuestionar la complejidad de lo real abandonando la creencia en lo absoluto y manifestando la multiplicidad del ser. Lo real se ha hecho simulacro: el simulacro es real. (Texto del autor para <i>Proyecto Circo</i>. 2011)</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de Marzo de 2011] Varias obras (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/lavacaart</p>		
		<p>MAPI RIVERA. Huesca. 1976. <i>La esencia de lo esencial.</i></p> <p>Con el fin de poder realizar una reflexión plástica, sus vías poéticas se entrecruzan creando una simbiosis por la cual profundiza en lo más esencial de su vía creativa: El deseo de comunicar con emociones verdaderas. La artista define su trabajo como acciones experimentales o como una acción de experiencia. Para Mapi Rivera la desnudez es un símbolo de "inocencia, virginidad y pureza", y su evolución ha supuesto llegar a ese ser más inocente con un retorno a ese paraíso en el que no había miedos; dando esencia a lo más esencial.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.mapirivera.com/ [Consultado el 14 de Marzo de 2011]</p>		
		<p>JUAN CARLOS ROBLES FLORIDO. Sevilla, 1962. <i>La mirada mutante.</i></p> <p>La preocupación de fondo de Robles, parece seguir embargada en potenciar una reflexión múltiple sobre la mirada. Dado que la tecnología, ha trastocado nuestros mecanismos de percepción e interpretación: se mantiene en suspenso la posibilidad de construir coherentes discursos con sujetos cuya identidad ha quedado fragmentada. Con tal fin, despliega toda una serie de recursos; explícita la presencia del objetivo de la cámara, descubre el truco tan habitual en la pedantería del videoarte pseudosublime, multiplica pantallas y abre ventanas, condena un frame distorsionado al bucle hipnótico y prueba variados efectos de tratamiento de la imagen.</p>
		<p>FERNANDO RUÍZ VERGARA. Sevilla. 1942. <i>La polémica en el contexto documental.</i></p> <p>En 1980 dirige y produce el polémico documental "Rocío", que obtiene el primer premio del 1º Festival de Cine de Sevilla. Dicho documental fue censurado en todo el territorio nacional y todavía hoy no se permite en nuestro territorio por la suspicacia del tema tratado la emisión de un fragmento de dicho documental. A finales de los 80 dirige un documental sobre la vida del músico portugués Fernando Lopes Graça, así como guioniza otros proyectos para Televisión: <i>Os ventos, A luz occidental</i> y <i>Igrejas Ad Laetere. As seitas</i> para productora privada.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de Marzo de 2011] Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=153</p>		
		<p>VERÓNICA RUTH FRÍAS. Córdoba. 1978. <i>Cuestiones de género en el compromiso audiovisual.</i></p> <p>Verónica Ruth Frías comenzó su trayectoria artística dedicándose exclusivamente a la pintura, pero en su evolución hacia los nuevos medios se centrará en el vídeo y la performance audiovisual. Como hilo conductor de su trabajo podemos destacar las cuestiones de género desde una conciencia feminista.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://veronicaruth.blogspot.com/ [Consultado el 14 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 14 de Marzo de 2011] Varias obras (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/veronicaruthfrías Varias obras (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user719120</p>		

		<p>ESTIBALIZ SÁDABA. Bilbao en el año 1963 <i>Mutaciones feministas.</i></p> <p>Fundadora del colectivo Erreakzioa-reacción.</p> <p><i>El planetamiento de las mujeres invasoras</i> (2007) es una videocreación de unos tres minutos y medio. En la que se propone un mundo gobernado por mujeres, donde los sentimientos no cuentan, desde una ideología feminista. Es una obra cargada de referencias cinematográficas, con apropiaciones que inundan el vídeo planteando el cambio de significados.</p>
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 15 de Marzo de 2011]</p> <p>Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=135</p>		
		<p>IXONE SADABA. Bilbao. 1977. <i>En el principio fue Leviatán.</i></p> <p>Ixone Sadaba es una de las artista jóvenes españolas más destacadas de su generación. Su obra es esencialmente el resultado de una extensa búsqueda a través múltiples referencias culturales que van desde el arte clásico al primitivismo. Un trabajo que ha realizado en la frontera de la representación artística y otras disciplinas como el teatro o las performance. El discurso de Sadaba muestra grandes afinidades con la visión lacaniana de la feminidad como un estado de reacción negativa que existe fuera del mundo masculino construido herméticamente.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.ixonesadaba.com/ [Consultado el 15 de Marzo de 2011]</p>		
		<p>AVELINO SALAS. Gijón, 1972. <i>La voz remota.</i></p> <p>Avelino Salas parte de la idea de monumento y memoria y del diálogo con la historia desde una perspectiva empeñada en otorgar a la simbología totalitaria nuevos significados mediante la intervención, la fotografía o la idea de "objeto" encontrado. Su proyecto no pretende realizar una arqueología o fijar los documentos del pasado, sino al contrario, confrontar lo que ha sido con la actualidad y reflexionar sobre la propaganda vacía y emocional de los regímenes totalitarios.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://avelinosala.wordpress.com/ [Consultado el 15 de Marzo de 2011]</p>		
		<p>SANDOR SALAS & ANA CINTA ALONSO. Sevilla. 1983 <i>Humores de teleserie.</i></p> <p>Sando Salas y Ana Cinta Alonso son los fundadores de ANADOR Producciones (2005), proyecto netamente artístico, que irrumpe en el panorama audiovisual a través de una incesante actividad creativa: vídeos corporativos, reportajes, videoclips, videocreaciones y cortometrajes han alcanzando el reconocimiento en festivales tanto de ámbito nacional como internacional. Entre sus trabajos más recientes destacan el programa de TV <i>Camera-Stylo</i>, la webserie <i>Honorio</i> y el reportaje <i>Megalitos al sol</i>.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://anadorproducciones.wordpress.com/ [Consultado el 15 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 15 de Marzo de 2011]</p> <p>Honorio/ videoserie: http://www.honoriotuobispo.es/</p> <p>Varias obras (Canal dailymotion del artista): http://www.dailymotion.com/SandorMSalas</p>		
		<p>BEATRIZ SÁNCHEZ. Córdoba 1977. <i>Experiencias oníricas.</i></p> <p>Beatriz Sánchez inicia Bellas Artes en Sevilla, y posteriormente se traslada a Valencia, donde comienza a aplicar la influencia de su trayectoria pictórica al software: vídeo, imagen digital, sonido y arte interactivo. Consolida esta etapa en UK para más tarde instalarse en Barcelona, donde cursa el Master en Artes Digitales por la UPF.</p>
<p>WEB PERSONAL: http://www.beatrizsanchez.net/ [Consultado el 15 de Marzo de 2011]</p>		
<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 15 de Marzo de 2011]</p> <p>Varias obras (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/beatroz</p> <p>Varias obras (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/beatritraun</p>		

		<p>DOMINGO SARREY. Madrid 1935. <i>Pionero de la cultura mediática europea.</i></p> <p>Domingo Sarrey es el pionero de la vídeo creación en Europa. Su primer videoarte lo generó en el Centro de Cálculo de la Universidad Complutense en 1968, cuando era estudiante de Ciencias Físicas, si bien ya había realizado trabajos de creación en cine 8 m/m. desde 1960. Ha colaborado con importantes artistas internacionales en vídeos e instalaciones, como Marcel Odembach, Newman, Laurie Anderson, Wolf Vostell , Nan June Paik, etc.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.sarrey.es/ [Consultado el 16 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de Marzo de 2011] <i>La corrida matadora</i>/ 02:59 min (1980): http://www.youtube.com/watch?v=bh06UujuGzM <i>Multivision PANORAMA 78</i>/ 00:55 min (1978): http://www.youtube.com/watch?v=_DwObCvSCbc</p>
		<p>CARMEN SINGLER. Ayamonte. Huelva. 1960. <i>El cuerpo más allá de los estereotipos.</i></p> <p>Carmen F. Sigler, es una de las más destacadas artistas andaluzas. Una creadora que ha desarrollado sus obras fundamentalmente a través de imágenes, sean estas fijas o en movimiento. Una de sus líneas creativas fundamentales ha sido el cuerpo de la mujer y los distintos enfoques acerca del género femenino, aportando sus personales indagaciones que han abierto caminos de experimentación estética y redescubriendo otras formas y posibilidades de sentir, mirar y comportarse menos mediatizadas y condicionadas por los estereotipos sociales.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.carmensingler.com/ [Consultado el 16 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=145 <i>Quisiera yo renegar</i>/ 05:46 min (2011): http://www.youtube.com/watch?v=E5j2qIdvFws</p>
		<p>LAURITA SILES. Málaga. 1981. <i>Situaciones en torno a una vida nómada.</i></p> <p>El humor, la ironía y la paradoja son, en ocasiones, armas con las que rebajar la contundencia de las reflexiones en torno a situaciones que se viven o el cuestionamiento crítico acerca de problemáticas sociales y el entorno. La fuente de inspiración de Laura Siles es su contexto, de ahí que sus proyectos traten sobre la gente que la rodea. Sus imágenes reflejan todos los viajes de una vida nómada, que inunda toda su producción. Una vida cargada de raíces, de mixturas culturales y de una mirada hacia y desde la proximidad.</p> <p>WEB PERSONAL: http://lauritasiles.com/home.html [Consultado el 16 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de Marzo de 2011] <i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/lauritasiles</p>
		<p>MIGUEL SOLER. Sevilla. 1975. <i>Los contextos acrílicos de la crisis informativa.</i></p> <p>Un emisor, un receptor, un mensaje. La cadena parece sencilla: alguien debe decirle algo a otro y alguien se lo hace llegar. Pero la situación se complica cuando la distancia es insalvable y se instala entre uno y otro extremos des circuito. Entonces entra en juego el medio. A día de hoy este medio suele ser una compleja tecnología con intereses políticos y económicos en juego, pero Miguel Soler nos abre los ojos y las voces llegan desde todos los flancos sin saber hacia dónde girar la mirada. Nos dejamos llevar más por sus brillos y la purpurina que nos prometen determinados mensajes más allá de su contenido acrílico.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.miguelsoler.com/ [Consultado el 16 de Marzo de 2011]</p>
		<p>EDUARDO SOURROUILLE. Basauri. Bizkaia. 1970. <i>Tras la idea de una obra de arte Total.</i></p> <p>Su inconfundible estilo ha ido proyectando y luego construyendo, su universo particular, sin precipitación, ni mayor pretensión que la de dejar tras de sí una estela artística equilibrada y homogénea a través de un planteamiento incontestablemente coherente. Sin prisa pero sin pausa, los engranajes de su pensamiento se han materializado en un peregrinar de excelentes obras fotográficas y exquisitas piezas de vídeo.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.eduardosourrouille.com/ [Consultado el 16 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 16 de Marzo de 2011] <i>Bombón, la causa de mi deseo</i>/ 03:35 min (2003): http://www.youtube.com/watch?v=BVJWZC1h5t4</p>

		<p>JORDI TEIXIDO. Barcelona. 1961. <i>El espectáculo es audiovisual.</i></p> <p>Profesionalmente desarrolla siempre trabajos como realizador de vídeo vinculados al mundo de la cultura, principalmente a las artes escénicas. Sus creaciones personales como autor y realizador son más esporádicas, pero cuenta con una trayectoria que empieza a principios de los años 90 en el ámbito del videocreación y la vídeo-danza, interesándose siempre por una investigación plástica que proyecta un humor muy personal.</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de Marzo de 2011]</p> <p>Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=148</p> <p>Varias obras (Canal vimeo del artista): http://vimeo.com/user3006068</p>
		<p>FÁTIMA TOCORNAL. Barcelona. 1978. <i>Dinámicas sobre los deseos.</i></p> <p>Esta artista polifacética, desarrolla su trabajo dentro del videoarte combinando, performances, danza y <i>body-art</i> a través de una poesía visual que refleja una clara preocupación por las cuestiones de género. Los recursos habituales de la artista son la superposición de capas, el uso de cromakey. Su trabajo nos habla, entre otras cosas, de los deseos, en sus palabras: «Los deseos están representados por la figura vestida de blanco. Ella, al igual que los deseos, viene y va, cae y rueda, volviendo a empezar de nuevo. Estos, son el motor que mueve nuestras vidas».</p>
		<p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de Marzo de 2011]</p> <p>The Encounter/ 03:50 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=U1nmLuNuaU</p> <p>The Movement of Live/ 03:10 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=xW3D9ihBJB8</p> <p>Soliloquio/ 02:43 min (2011): http://www.bang-festival.com/en/videos/910-soliloquio</p> <p>Varias obras (Canal Galería ob-art vídeo del artista): http://www.ob-art.com/es/artists/fatima-tocornal</p>
		<p>MIGUEL A. TORNERO. Baeza. Jaén. 1978. <i>Juegos y conspiraciones iconográficas.</i></p> <p>La obra que Miguel Ángel Tornero consigue representar los escenarios del inconsciente con construcciones imposibles cimentadas en fragmentos de la memoria. Al verlos quedan suspendidos entre la realidad y el inconsciente, en esa atmósfera extraña y placentera en la que nos sitúa la resaca de un sueño que somos incapaces de recordar al despertar. Como el doctor Frankenstein, Tornero cose sus recuerdos y busca en lo automático, el error y el azar que son los elementos necesarios para desarrollar su trabajo.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.miguelangeltonero.net/ [Consultado el 17 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de Marzo de 2011]</p> <p>Varias obras (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/matornero</p>
		<p>FRANCESC TORRES. Barcelona. 1948. <i>El discurso desactivado.</i></p> <p>Francesc Torres tiene un discurso político muy claro y directo tanto en sus escritos como en sus obras. El conflicto, en su trabajo, suele aparecer ante la duda de si este discurso se desactiva o banaliza al presentarse en un contexto artístico. De hecho, y esto es algo al que el artista no rehúye. Muchas de sus obras provocan reacciones enfrentadas, pero lo cierto es que muchas veces sus obras tocan la fibra sensible del espectador y abren nuevas perspectivas que permiten superar la aparente obviedad de las asociaciones.</p>
		<p>LOS TORREZNOS. 2000. <i>Gesto, Lenguaje y Presencia.</i></p> <p>Rafael Lamata Jaime Vallaura Asturias 1965</p> <p>Los Torreznos son un dúo de exploración conceptual en el terreno social, político y de las costumbres más arraigadas. Su punto de partida es la realidad más directa, incluida la familiar. La intención de su trabajo se orienta hacia la búsqueda y la experimentación expresiva a través de formas sencillas como son, el gesto, el lenguaje y la presencia. Formas, que en primera instancia son accesibles a cualquier persona y no sólo a aquellos especialistas en los lenguajes del arte contemporáneo.</p>
		<p>WEB PERSONAL: http://www.lostorreznos.es/ [Consultado el 17 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 17 de Marzo de 2011]</p> <p>De Perejil a Diwanija (Fragmento)/ 05:21 min (2007): http://www.youtube.com/watch?v=XtGQm99dH_Q</p> <p>A partir de qué lugar comienza a ser (Trailer)/ 01:06 min (2008): http://www.youtube.com/watch?v=spCv7_aiyeM</p> <p>Varias obras (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=240</p>

		<p>EULALIA VALLDOSERA. <i>La desintegración de la integridad.</i></p> <p>Vila Franca del Penedès. Barcelona 1963.</p> <p>Es reconocida en nuestro país desde hace una década como de las figuras generatrices de un modo de hacer que recorre transversalmente todos los medios desde una actitud político-personal crítica respecto a cuestiones de género, producción y contexto expositivo. Sus instalaciones lumínicas y su capacidad de escenificación mediante objetos cotidianos y el uso de la tecnología anticiparon la concepción de la práctica artística como un medio que genera eventos específicos mas que objetos finitos y fácilmente archivables por los organismos de poder establecido.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.eulaliavalldosera.com/ [Consultado el 18 de Marzo de 2011]</p>
		<p>JAVIER VELASCO. <i>La Línea.</i> Cádiz 1963. <i>Los conflictos de la identidad</i></p> <p>Presentó su primera exposición individual en la Galería Trama de Barcelona, con <i>Variaciones sobre el tema mexicano</i>, (2005), tras exponer en la feria de vídeo-arte LOOP'05 de Barcelona en noviembre de 2005 y ser invitado por el Centro Cultural de España en México D.F. Sus temas se centran en los conflictos de identidad del ser humano a través de la representación del cuerpo, la piel y los fluidos donde juega a realizar relaciones originales entre objetos que representan dicotomías como vida-muerte, placer-dolor, o espiritualidad-carnalidad.</p> <p>WEB PERSONAL: http://www.javiervelasco.eu/index.php [Consultado el 18 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de Marzo de 2011]</p> <p><i>La isla hundida</i>/ 01:37 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=rzbPwD8Kzss</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal youtube del artista): http://www.youtube.com/user/JIVVBA</p>
		<p>SUSANA VIDAL MARÍ. <i>Identidad, conciencia y transformación.</i></p> <p>Artista interdisciplinar que centra su investigación en los conceptos de identidad, conciencia y transformación a través de la acción/movimiento y el uso de las tecnologías de la imagen. Comienza una trayectoria artística continuada en España desde 1993, empezando su reconocimiento internacional en 2001 con su participación en la 49ª Bienal de Venecia con la exposición "Ofelias y Ulises": Sobre el Arte Español Contemporáneo.</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=155</p> <p><i>Simulacros</i>/ 09:42 min (2010): http://www.youtube.com/watch?v=2IMtIF8U0sY</p>
		<p>NURIA VILA. 1976. <i>El interés por los procesos.</i></p> <p>Interesada en los trabajos que generan imágenes desde una reflexión sobre la misma tarea de la representación. A parte de su incursión en el audiovisual le interesan más los procesos que los resultados, por eso está ligada a experiencias basadas en organizaciones de base que ponen en el centro la diseminación de herramientas de comunicación o la capacitación para la lectura y creación de imágenes.</p> <p>WEB PERSONAL: http://nuriavila.net/ [Consultado el 18 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/autor.php?id=202</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal internet archive del artista): http://www.archive.org/search.php?query=nuria%20vila</p>
		<p>ZEMOS98. Sevilla. <i>Creación e Inteligencia Colectiva.</i></p> <p>El colectivo zemos98.org es un equipo de comunicólogos y tecnólogos del audiovisual. En la actualidad trabajan en la investigación de las narrativas surgidas en los nuevos medios (internet, vídeo digital, net.radio, weblogs, rss...) y en la producción de eventos culturales como el Festival Audiovisual zemos98 y sus proyectos educativos.</p> <p>WEB: http://www.zemos98.org/ [Consultado el 18 de Marzo de 2011]</p> <p>REFERENCIAS VIDEOGRÁFICAS [Consultadas el 18 de Marzo de 2011]</p> <p><i>Varias obras</i> (Hamaca. Catálogo digital en línea): http://www.hamacaonline.net/obra.php?id=505</p> <p><i>Varias obras</i> (Canal youtube del colectivo): http://www.youtube.com/user/zemos98</p>

PARTE II





DESARROLLO EMPIRICO

Página anterior: Detalle de la visita al Centro de Piñar. Encuentro y sesión de videoarte.

Fotografía: Cortesía de Lupe Pérez Cuesta.

PARTE II: DESARROLLO EMPÍRICO.

CAPÍTULO 4: INVESTIGACIONES DIDÁCTICAS.

Las experiencias didácticas presentadas a continuación responden a la necesidad de concretar y recopilar un corpus práctico de intervenciones didácticas en el aula con el fin de demostrar cada uno de los enunciados pedagógicos.

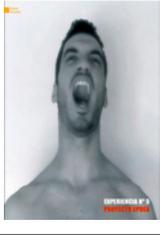
El análisis teórico que sustenta esta investigación plantea que el videoarte puede convertirse en una estrategia capaz de acercar el arte contemporáneo a los contextos educativos. Lo que nos proponemos es constatar que esta proposición puede desarrollarse en la práctica y ofrecer resultados satisfactorios para su consideración en los programas de educación artística, especialmente en aquellos referidos a la formación inicial del profesorado garantizando su posterior desarrollo en los diferentes ámbitos educativos.

Como ya ha sido descrita, una de las causas que justifican la escasez de propuestas audiovisuales en la escuela es la falta de formación del profesorado que deriva en una escasez de conocimientos, técnicas y habilidades pedagógicas para su uso y articulación en el aula. El docente ha de saber utilizar estas formas comunicativas y comprender como se construyen los mensajes a través del lenguaje audiovisual, por lo tanto, es necesaria una formación que fomente su construcción narrativa desde la propia creación de sus imágenes asumiendo a la vez sus retos educativos y sus implicaciones artísticas y sociales.

Es por este motivo que nuestra investigación se centra en la formación inicial del profesorado, ya que entendemos que es el escenario fundamental y prioritario en el que experimentar las distintas propuestas y formulaciones pedagógicas planteadas en nuestra investigación. Somos conscientes de que estas experiencias han de suponer un modelo de referencia para el futuro docente, por lo que hemos procurado definir y concretar aquellas cuestiones didácticas que permitan desarrollar nuevas vías de experimentación e investigación educativa, ayudando de esta manera a consolidar el uso del lenguaje audiovisual creativo en todos los ámbitos de la Educación Artística.

Las investigaciones que mostramos a continuación fueron realizadas en distintas asignaturas impartidas dentro del *Área de Didáctica Expresión Plástica* del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal* de la *Universidad de Granada* y abarcaron un amplio espectro de estudios que incluían las diferentes especialidades de Magisterio –tanto de los planes en extinción como de los nuevos de Grado–, y de la extinta Licenciatura de Psicopedagogía, de los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11.

En el siguiente esquema incluimos la referencias a las diferentes asignaturas y especialidades en los que se ha desarrollado el trabajo de campo o parte empírica de esta investigación, subrayando de forma especial los centros colaboradores C.E.I.P. Hnos. Coronel Velázquez de la localidad de Piñar y C.E.Pr. Ntra. Señora de las Nieves en la localidad de las Gabias –ambas en la Provincia de Granada–, que participaron en la experiencia: Video.Box. diálogos basados en vídeo.

Experiencias	Título	Asignatura / Centros Colaboradores	Titulación	Curso
	Experiencia nº1 Proyectos RIP	Educación Artística y su Didáctica	Diplomatura de Maestro especialista en Lengua extranjera	2009/10
		Desarrollo de la Educación Plástica y su Didáctica	Diplomatura de Maestro especialista Educación Infantil	2009/10
		Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas	Grado de Maestro en Educación Primaria	2010/11
	Experiencia nº2 Diálogos visuales a Partir de Richard Avedon	Desarrollo de la Educación Plástica y su Didáctica	Diplomatura de Maestro especialista Educación Infantil	2009/10
	Experiencia nº3 La otra mirada	Educación Artística y su Didáctica	Diplomatura de Maestro especialista en Lengua extranjera	2009/10
		Desarrollo de la Educación Plástica y su Didáctica	Diplomatura de Maestro especialista Educación Infantil	2009/10
		Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas	Grado de Maestro en Educación Primaria	2010/11
	Experiencia nº4 Prólogo para un humano perfecto	La Educación Plástica y sus dificultades de Enseñanza y Aprendizaje	Licenciatura de Psicopedagogía	2009/10
		Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas	Grado de Maestro en Educación Primaria	2010/11
	Experiencia nº5 Proyecto EPDEA	La Educación Plástica y sus dificultades de Enseñanza y Aprendizaje	Licenciatura de Psicopedagogía	2009/10
	Experiencia nº6 Proyecto Video.Box	La Educación Plástica y sus dificultades de Enseñanza y Aprendizaje	Licenciatura de Psicopedagogía	2009/10
		C.E.I.P. Hnos. Coronel Velázquez de Piñar. Granada	Educación Primaria	
		C.E.Pr. Ntra. Señora de las Nieves de las Gabias. Granada		
	Experiencia nº7 Proyecto AVPEA	Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas	Grado de Maestro en Educación Primaria	2010/11

La necesidad de mostrar toda la documentación, relativa a los procesos desarrollados a través de estas experiencias y otras afines en nuestra investigación, ha orientado la necesidad de crear una web educativa en la que se incluyeran la mayor parte de las producciones realizadas por los estudiantes, tanto de sus procesos como de los resultados. Por lo tanto, no ha de contemplarse como un espacio hermético, definitivo, o una mera ilustración de nuestra investigación. Más allá de su registro, las imágenes y enlaces de los recursos-web utilizados –blogs de las asignaturas, blogs de los estudiantes, documentación de cada experiencia, procesos llevados a cabo durante toda la docencia, reflexiones y comentarios del alumnado y las propias producciones de cada uno de los procesos–, suponen una amplia documentación que supera el formato de memoria educativa, y nos antepone el proceso mismo; como una herramienta viva, diseñada para interactuar e interrelacionar toda la investigación, que ofrece la posibilidad de mostrar lo realizado y también de describir cada uno de los recursos, haciéndolo practicable en el futuro por otros docentes, investigadores y artistas.

Otra circunstancia destacables es que hablamos de una web de webs; construida, desarrollada y ampliada durante toda la investigación, ajustando cada escenario para plantear nuevas posibilidades o propuestas. En este sentido planteamos una web abierta y rizomática que asume el enfoque a/r/tográfico y que enlaza distintos caminos, según sean nuestras lecturas, para permitirnos una revisión horizontal y vertical de los contenidos –lo primero, por el sentido lógico de cada experiencia educativa en relación a la asignatura, el grupo y los procesos consecutivos desarrollados. Lo segundo, por las lecturas comparativas que podemos hacer entre los procesos desarrollados en grupos distintos, experiencias similares que varían o modifican sus pautas de actuación, distintos niveles y grupos de trabajo, etc–. Cómo complemento a las experiencias la web expone y describe todo sus recursos y hace posible la generación de otros, que habrán de tener cabida en futuras investigaciones.

Señalamos en el siguiente cuadro las direcciones webs de cada uno de los proyectos e investigaciones didácticas desarrolladas:

Videoarte en contextos educativos	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videoimagebasedresearch [Consultado el 9 de noviembre de 2011]
Experiencia nº1 Proyectos RIP	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/proyectos-rip [Consultado el 9 de noviembre de 2011]
Experiencia nº2 Diálogos visuales a Partir de Richard Avedon	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/richard-avedon [Consultado el 9 de noviembre de 2011]
Experiencia nº3 La otra mirada	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/la-otra-mirada [Consultado el 9 de noviembre de 2011]
Experiencia nº4 Prólogo para un humano perfecto	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/prologoparaunhumanoperfecto [Consultado el 9 de noviembre de 2011]
Experiencia nº5 Proyecto EPDEA	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/evpea-videoart-project [Consultado el 9 de noviembre de 2011]
Experiencia nº6 Proyecto Video.Box	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videoebox [Consultado el 9 de noviembre de 2011]
Experiencia nº7 Proyecto AVPEA. Video referencias	http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project [Consultado el 9 de noviembre de 2011]

Portada: Foto-ensayo sobre *The Son of Man*, 1964. René Magritte
Mercedes Martín. Diplomatura de Educación Infantil. 2009



EXPERIENCIA N° 1
PROYECTOS RIP

RIP

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/proyectos-rip>



Proyectos RIP.
Representación, Interpretación y Presentación.

4.1. Proyectos RIP. Foto ensayos y Citas visuales.

Nos situamos en el privilegiado espacio entre el arte y la educación. La aproximación al complejo mundo de la imagen contemporánea, es una tarea necesaria en la formación del profesorado que ha de dedicarse en un futuro a desentrañar aquellas “otras miradas” provenientes del arte, la publicidad, el cine o la televisión. Esta tarea supone un espacio de dedicación, investigación y experimentación constante en la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales.

Planteamos estas experiencias desde la necesidad de buscar nuevas metodologías para una enseñanza relacionada con las distintas formas del arte actual desde la convicción de que estos nuevos instrumentos y procedimientos han de servir, además, para acercarnos no sólo al arte de nuestros días, sino también para revisar toda su historia, ofreciendo nuevos enfoques que normalicen el desfase metodológico entre lo pasado y lo que está por venir. Dicho con otras palabras: cómo se enseñaba antes Arte y cómo podemos enseñarlo ahora, asumiendo sus distancias, o cercanías.

De este modo, si nos dedicamos a entender el arte contemporáneo de nuestros días, estamos obligados a cambiar los códigos de lectura y de interpretación sobre la propia obra de arte y su experiencia en el aula. Debemos de aprender a ver e interactuar con sus artefactos desde una nueva mirada y desde una nueva actitud. Las formas de antaño que enseñaban y promovían la experiencia estética, también deben de ser repensadas, replanteadas y reconstruidas.

Los proyectos **RIP**, suponen una de estas metodologías basadas en la interacción con las imágenes del arte, que optimiza la creatividad, desde el acercamiento, conocimiento y análisis de los distintos aspectos formales y conceptuales constitutivos del mismo. Lejos de los enfoques históricos y biográficos habituales, relacionados con el estudio de sus tipos, épocas y estilos, y lejos también de los conocimientos técnicos”basados en el aprendizaje casi exclusivo de las diversas técnicas gráfico-plásticas²⁰¹.

²⁰¹ Una educación exclusivamente basada en la técnica proporciona una introducción a los aspectos expresivos propios de las artes pero se despreocupa de otros que son fundamentales para comprender los procesos artísticos y sus contenidos conceptuales.



Salla Tikkä por Arantza Alonso. Grado de Maestro de Primaria. Foto-ensayo. 2010

Es común que la mayoría del alumnado que accede a los estudios universitarios de formación de profesorado, desconozca y confunda las diferencias básicas entre: artesanía-arte, artista-artesano, o manualidad y creación artística, generándose un interesante debate cuando nos planteamos: ¿a qué llamamos Arte?. Y es que la primera regla para acceder y comprender el Arte, ha de ser olvidar las reglas manejadas hasta la fecha para intentar comprenderlo; debemos de pasar de la contemplación indirecta a la comprensión directa; de la repetición mimética a la acción interpretativa. De este modo, conscientes de la necesidad de incluir en los programas educativos nuevos instrumentos y experiencias que se traduzcan en el acercamiento y disfrute de las nuevas formas y expresiones del arte, planteamos los *Proyectos RIP. Diálogo de poéticas contemporáneas, como una acción introductora al proceso creativo y el reconocimiento a sus distintas manifestaciones dentro del Arte*.

Para entender mejor nuestra propuesta aclararemos algunos conceptos sobre el Arte actual que se muestran confusos en los planteamientos habituales alrededor de la Educación Artística. Primeramente, el Arte de hoy como en el de antaño, se sustenta sobre narrativas particulares que pretenden representar el mundo tal cual es en cada momento, de manera que el Arte siempre se dedica a aquellos temas que en otro tiempo pertenecían a los territorios de lo banal, lo insignificante, lo improcedente, lo inapropiado, o lo alejado de todo interés. En la actualidad sus creadores se muestran más interesados por otras cuestiones como las problemáticas del género, el sexo y la sexualidad explícita, los movimientos migratorios y la interculturalidad, el terrorismo, las estéticas del cuerpo, la ecología, el consumo, las formas del arte de masas y lo sublime mediático, etc, ...

Por otro lado, ya no se podemos hablar de la obra de arte en los mismos términos y características que antaño. El "aura" que rodeaba la creación artística antes de su reproductividad técnica y la multiplicación industrial incesante a lo largo del siglo XX gracias a los avances tecnológicos y las nuevas técnicas de reproducción ha desaparecido (BENJAMIN, 1936) o al menos se ha enfriado como diría José Luís Brea (1991), obligándonos a considerar nuevos valores como el *poder de difusión* y nuevas relaciones entre espectador y obra, que variarán dependiendo del *lugar* en el que se enmarque la producción –término más adecuado con nuevos formatos y escenarios productivos–, del *momento* en el que se vea –la perspectiva con la que se observa una obra y que queda determinada con respecto a su distancia temporal, entre el momento de su realización y el momento de recepción de su mensaje–, y por último, del *espectador* que la contemple –teniendo en cuenta sus conocimientos previos y la actitud que proyecte–.

Pero, ¿a qué podemos llamar arte? Antaño bastaba describir algunas cualidades como el valor expresivo, el valor de original, su aceptación y validación por parte de las instituciones culturales y artísticas, el valor económico que sustentaba su valor de cambio,... En definitiva, el Arte era la suma de todas éstas definiéndose así sus límites. José Luís Brea (1991) planteaba que la experiencia de arte actualmente se verifica principalmente a través de los media. Esto es; que el verdadero conocimiento significativo, didáctico y formativo, de casi todo lo que cada cual posee sobre el campo del arte, se adquiere a partir del contacto con las reproducciones que estos aportan, relegando a un segundo o tercer momento, el contacto físico y "real" entre el espectador y la obra, donde la función que ocupa el original es la de servir de garantía de la validez a nuestra experiencia –entreviéndose en ello, cierta necesidad física en el objeto artístico–.





Sam Taylor Wood por Mario Romero. Grado de Maestro de Primaria. Foto-ensayo. 2010



Rodrigo Alonso por Bárbara Sánchez. Grado de Maestro de Primaria. Foto-ensayo. 2010

Hoy debemos de añadir que los medios de comunicación de masas, asumen –en su totalidad estructural– un nuevo paradigma dentro de la escena artística contemporánea, donde la cantidad de las reproducciones ha sido sustituida por los porcentajes de su transmisión –difusión–. Por lo tanto, en las nuevas formas de arte el original de hoy ya no tiene el mismo valor que hace unas décadas y puede considerarse cualquier “momento” de su difusión como si hablásemos del original.

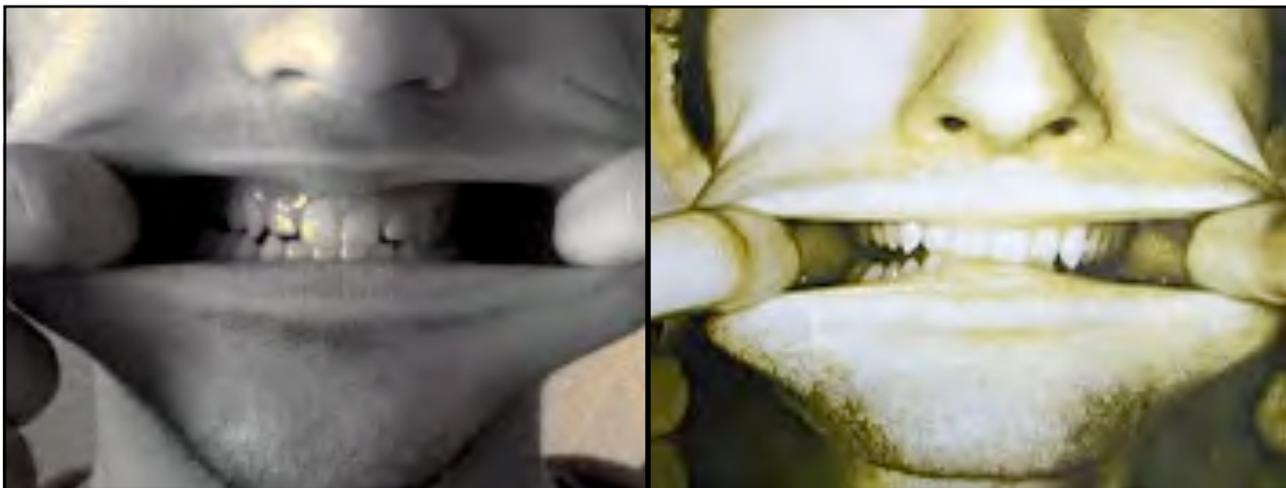
Pero, ¿cómo hacer llegar estas nuevas cualidades del hecho artístico a los espectadores de un entorno educativo dedicados a su formación como futuros docentes?, ¿qué estrategias podemos desarrollar para que este acercamiento sea reflexivo y autónomo?, ¿cómo podemos evaluar los procesos generados en estas interacciones a la vez que mostrar todos sus resultados con objetivo de plantear y relacionar nuevas propuestas y avances?, ¿cómo hacer que el tradicional diálogo entre docente-alumno sea superado, ampliado y enriquecido a través de las propias propuestas?

Sin duda, estas y otras cuestiones que valoramos y consideramos en este proyecto ponen a disposición del alumnado la posibilidad de plantear la propia actividad como un proceso de indagación constante, en la que las proposiciones iniciales –la formulación de la pregunta sobre qué podemos considerar Arte–, ha de ser considerada al inicio para desarrollar un proyecto personal de búsqueda y análisis cuyas conclusiones son el propio proceso.

PUNTO DE PARTIDA

Acercarnos al Arte y sus hechos no debe significar mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte nos obliga a una necesaria interacción permanente entre los interlocutores para hacer posible la interpretación.

Nuestra propuesta afronta la distancia, –a menudo insalvable,– entre los conceptos “populares” de lo artístico con aquel más universal –aunque paradójicamente más lejano– de Arte. Por lo tanto, nos disponemos a acercarnos a las diferentes manifestaciones de éste desde la óptica del ensayo visual



Bruce Nauman por Gabriel González. Grado de Maestro de Primaria. Foto-ensayo. 2010

que nos permita un recorrido practicable y vivencial que nos conduzca a su comprensión desde la acción y la interacción con las obras —cualquiera que sea su época, técnica o concepto—.

Dejamos la contemplación de la obra, a través de su doble mediático, para participar de ella adquiriendo un papel protagonista en un juego de apropiaciones estéticas y comprensiones retóricas —dentro de un proceso creativo que nos acerca a las formas del arte y sus intenciones—, aliviados de los encorsetamientos de la disciplina o de la rigidez del enfoque histórico.

Para Marián López-Fernández Cao: «Lo que la retórica puede aportar a la creación artística es ante todo un método de lectura pero también un método de creación. La retórica es, en este sentido, el repertorio de las diferentes maneras con las que se puede ser persuasivo al intentar transmitir una imagen y con ella una idea o un conjunto de ellas». (LÓPEZ-FERNANDEZ CAO, 1998: 61)

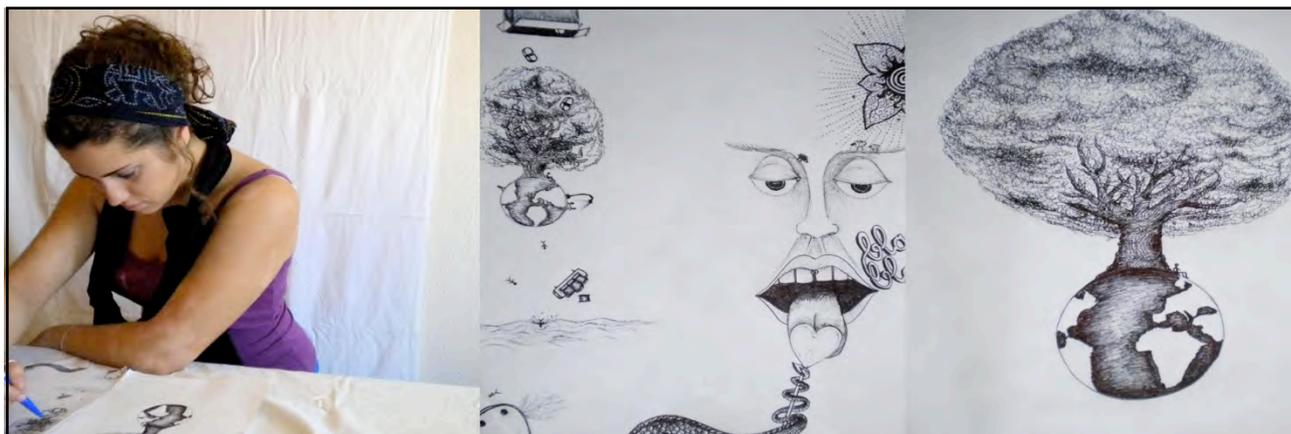
De esta manera se propone una relación de los conocimientos promovidos a partir de la acción-indagación con las obras y las relaciones que se desarrollan en cada una de las experiencias en las que la creatividad es el único medio para alcanzar la solución de los problemas y obtener respuestas a las preguntas que se suceden. Dejamos, por tanto, de ser sujetos pasivos ante la obra de arte para convertirnos en el centro de la experiencia y dar forma a nuestras respuestas desde los artificios de la imagen.

La siglas RIP, hacen referencia a las tres fases del proceso de indagación-acción: –Representación, Interpretación y Presentación—. Planteamos, de esta manera, una experiencia basada en la acción intuitiva que alejada de la tradicional documentación biográfica nos ofrece la posibilidad de identificar y reconstruir cualquier obra de arte desde puntos de vista personales. Para ello, será preciso representar el original desde un enfoque único y personal que permita, además, una interpretación visual y conceptual de la imagen-obra, dedicando una especial atención a los procesos de deconstrucción de la referencia y así plantear una puesta en escena de aquellos elementos formales y conceptuales que nos resultan más destacables del original y que nos permiten proponer una nueva presentación en un discurso retórico que haga evidente un pensamiento referencial.



Marisa Mancilla (derecha) por María Comino (izquierda). Grado de Maestro de Primaria. Foto-ensayo. 2010

OBJE



4.1.1. Objetivos.

A través de los Proyectos RIP, pretendemos potenciar una aproximación al hecho artístico desde un enfoque constructor que permita al alumnado:

1. Acercarse al arte realizado en cualquier momento histórico incluyendo las formas del arte actual.
2. Generar gran parte de los conocimientos a través de la interacción directa con la obra de arte y promover el uso de las nuevas tecnologías, reconociendo en ellas un instrumento válido y útil en la enseñanza artística.

Esta disposición inicial, nos permite desarrollar nuevas estrategias para la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales basadas en la experiencia activa y el juego creativo, que permite:

3. Favorecer una vivencia del Arte que amplíe el conocimiento de los estudiantes sobre los distintos autores tratados, la intencionalidad de sus obras, la forma y estructuras conceptuales de las mismas, adoptando una actitud reflexiva que permita reconocer y valorar la necesidad de los mismos en la sociedad y cultura contemporánea.
4. Ofrecer una serie de recursos y técnicas que ayudan a establecer y desarrollar esta interacción con las imágenes procedentes del arte, entre las cuales destacan: el *Fotoensayo*, por su capacidad para relatar e interpretar todo tipo de narraciones visuales incluidas en los contextos culturales y artísticos, y el *Portafolio digital*, como recurso didáctico que ordena, planifica, expone y ayuda a interpretar el conjunto de los procesos desarrollados permitiendo su coevaluación tanto por los docentes como por el alumnado.

Del mismo modo, entre los objetivos de esta experiencia se encuentran:

5. Generar una documentación de todo el proceso, a modo de memoria, que pueda ser utilizada por el docente y los estudiantes como material didáctico en futuras experimentaciones y que además suponga la divulgación de los procesos desarrollados y sus resultados.

CONT



Detalle del aula durante una de las presentaciones del portafolio de la experiencia. 2010

4.1.2. Contextos.

El contexto en el que se han desarrollado los diferentes Proyectos RIP es el de la formación inicial del profesorado. Los proyectos se desarrollaron en las primeras sesiones de las diferentes asignaturas señaladas en cada uno de los portafolios digitales y que a modo de publicaciones-web reunimos y presentamos en esta web. Todos los proyectos hicieron un uso intensivo de internet y de diferentes recursos de comunicación digital basados en la web entre los que destacan: la creación de blogs de alumnado y la publicación de portafolios digitales en servidores dedicados a la divulgación de este tipo de material.

EXOTOS

CARLOS GUSTAVO
HENARES



ORLAN

Detalle de uno de los portafolios digitales. Foto-ensayo de Carlos Gustavo Henares. 2009

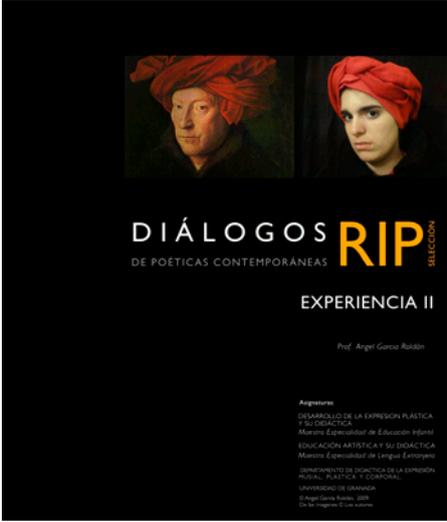
El efecto de estos contextos digitales sobre los grupos y las experiencias es acumulativo, y gracias a ello los procesos realizados se enriquecieron con las conclusiones visuales de los anteriores. Del mismo modo, la divulgación de este material supuso en cada grupo la oportunidad de observar las distintas estrategias desarrolladas en las experiencias y generar así un material didáctico de enorme utilidad.

Grupos que participaron:

Diplomatura de Maestro en Lengua Extranjera (curso 2009-10),
Diplomatura en Educación Infantil (curso 2009-10)
Grado de maestro en Educación Primaria (curso 2010-11)

4.1.3. Propuestas

A continuación recogemos las diferentes experiencias **RIP** llevadas a cabo, acompañadas de una breve descripción y el enlace digital a los diferentes portafolios realizados en cada proceso para su documentación y consulta.

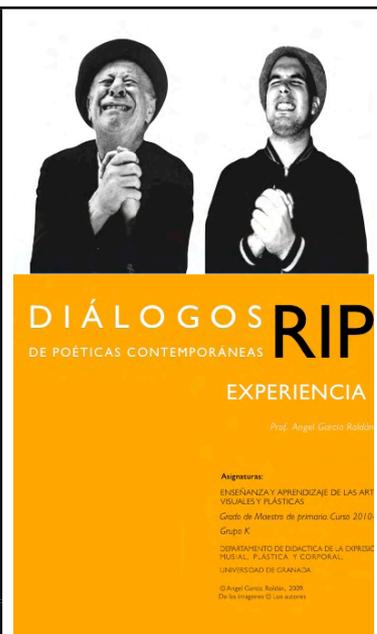
	<p>RIP. DIÁLOGOS DE POÉTICAS CONTEMPORÁNEAS</p> <p>Experiencia I</p> <p>Se desarrolla a partir de una relación de obras propuesta al alumnado de autores de conocida trayectoria dentro del arte contemporáneo. La elección del autor/a es libre y la realización de la experiencia se realiza fuera del horario habitual de la asignatura. En su realización se utilizarán todos aquellos recursos y equipo humano que se consideren necesarios, permitiéndose que las imágenes resultantes sean de autoría propia o apropiaciones de otros autores que guarden una relación conceptual o formal con la obra citada. La propuesta se introduce con varias sesiones en las que se alternarán obras de arte actual con imágenes de la cultura contemporánea procedentes de la publicidad, el diseño industrial, la artesanía, etc,...— a través de los cuales se planteará qué podemos considerar como arte.</p>
	<p>RIP. DIÁLOGOS DE POÉTICAS CONTEMPORÁNEAS</p> <p>Experiencia 2</p> <p>Esta experiencia es la continuación de la anterior desarrollada en los mismos grupos de trabajo. En este caso la experiencia se abre a cualquier obra aportada por el alumnado que suscite interés personal. La única premisa para la elección del autor/a es que su trayectoria artística sea de reconocido prestigio, encontrándose representada en instituciones artísticas de referencia internacional. La realización de la experiencia, al igual que la anterior, se realizará fuera del aula y del horario habitual de la asignatura. En su realización puede utilizar todos aquellos recursos y equipo humano que se consideren necesarios aunque las imágenes resultantes sólo pueden ser de autoría propia.</p>
	<p>http://issuu.com/angelgarciaroldan/docs/rip_expertiencia-1</p> <p>http://issuu.com/angelgarciaroldan/docs/rip_expertiencia-2</p>

RIP. DIÁLOGOS DE POÉTICAS CONTEMPORÁNEAS

Experiencia 3

Se desarrolla sobre una relación ofrecida al alumnado de autores de reconocida trayectoria dentro del arte contemporáneo. La elección del autor/a es libre, pero –requiere un análisis previo de toda la selección proporcionada por el docente. No se podrán realizar varios proyectos sobre la misma obra o autor, por lo que nos veremos obligados a establecer un sistema de asignación que actualice constantemente los autores que pueden ser elegidos en cada momento. La práctica de la experiencia se realizará fuera del espacio y el horario habitual de la asignatura. En su realización se permitirá utilizar todos aquellos recursos y equipo humano que se consideren necesarios siempre que las imágenes sean de autoría propia. Previamente a su realización dedicaremos un tiempo a mostrar otros proyectos realizados para reflexionar sobre la experiencia, exponer sus objetivos y destacar los niveles de profundidad conceptual y calidad técnica que podemos conseguir.

http://issuu.com/angelgarciaroldan/docs/rip_experiencia-3



RIP. DIÁLOGOS DE POÉTICAS CONTEMPORÁNEAS

Experiencia 4

En este caso la experiencia se abre a cualquier autor/a que conozcan o que les resulte de interés. La realización de la experiencia se realizará como en las anteriores, fuera del espacio y horario lectivo de la asignatura. Se permite utilizar todos aquellos recursos y equipo humano que se consideren necesarios siempre que las imágenes resultantes sean de autoría propia. Concluiremos la experiencia con una reflexión sobre los procesos realizados y sus implicaciones en el aprendizaje visual, sugiriendo al grupo que escriban voluntariamente sobre ello. Dos de estos textos son incluidos como introducción en el portafolios digital.

http://issuu.com/angelgarciaroldan/docs/rip_experiencia-4



USION

4.1.4. Conclusión.

Acercarnos al Arte y sus hechos no debe significar mantener una actitud pasiva ante sus formas e imágenes. El conocimiento del Arte desde el Arte nos obliga a la necesaria interacción entre los interlocutores que haga posible la interpretación.

A través de los Proyectos RIP comprobamos que podemos hacer llegar las nuevas cualidades de lo artístico a los espectadores de un entorno educativo, generando espacios potenciales de reflexión en el que el aprendizaje además de ser autónomo es también colectivo.

Constatamos a través de estas experiencias y las herramientas puestas en juego que podemos evaluar los procesos generando una memoria que vincule en el tiempo los conocimientos adquiridos por los estudiantes, valorando la utilidad del modelo y haciendo probable su repetición como procedimiento metodológico válido en otras circunstancias. Optimizamos de esta manera los procesos en un corto periodo de tiempo y ponemos a disposición de los alumnos y alumnas la posibilidad de reconsiderar la propia actividad como un proceso de investigación constante.

La utilización del *Fotoensayo* como procedimiento de indagación visual y el uso del *Portafolio digital* para mostrar, evaluar y enriquecer el proceso creativo, nos permite un número importante de variaciones y concreciones en la actividad formativa convirtiéndose desde nuestra perspectiva en recursos didácticos imprescindibles para la interacción y la reflexión en la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales porque:

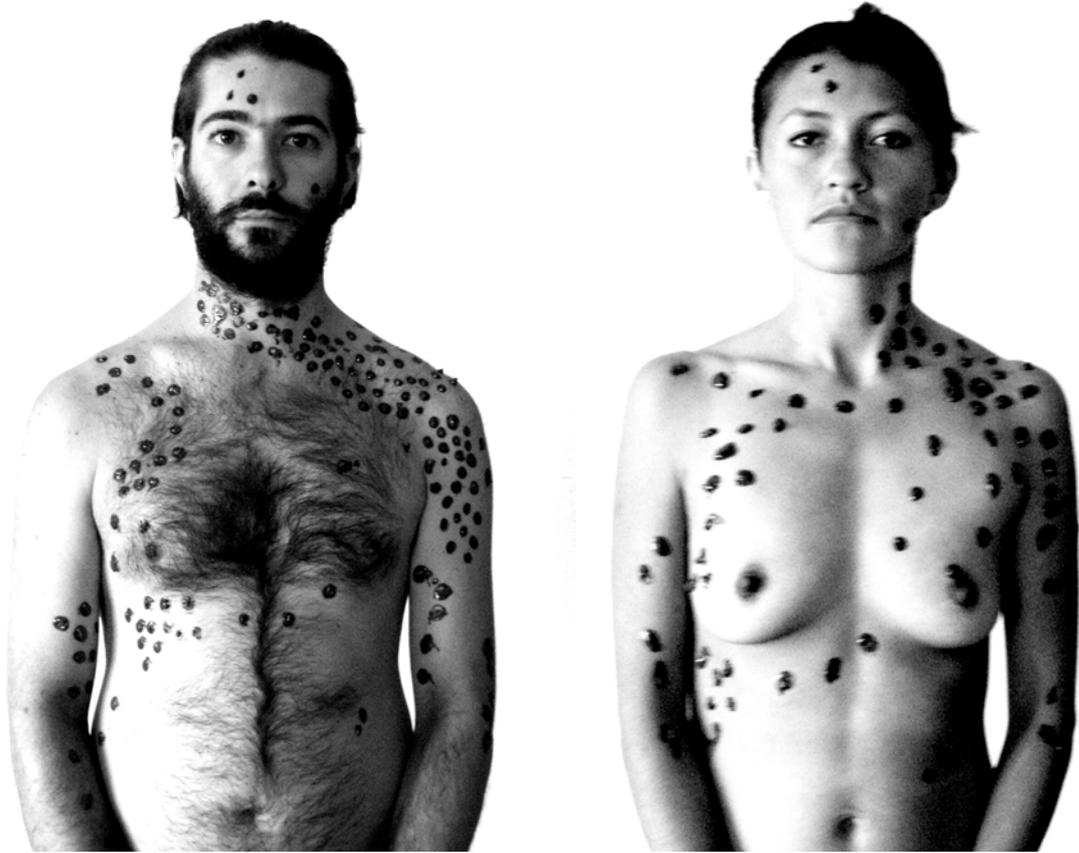
- Sus afirmaciones visuales –las del fotoensayo– nos permiten situar diferentes puntos de vista y establecer un doble rol en el juego interpretativo basado en la identidad y la memoria colectiva.
- La cita fotográfica, permite al alumnado obtener un referente de análisis que de alguna manera guiará su proceso creativo y que lo hará desprenderse del texto en su interacción con el arte. El estudiante comprenderá con estos procesos que la imagen debe de hablar por sí misma.
- El portafolio digital recopila todo el proceso y además inaugura el principio de otro, en el que la función del docente es: compilar, ordenar, ampliar y estructurar un material didáctico de enorme interés educativo.





Portada derecha: Autorretratos de Eloís Castro y Nicolas Ramajo según Richard Avedon. 2010

Página anterior: *Foto-montaje sobre La lección de anatomía del doctor Tulp*. Rembrandt
Juan Ignacio Checa. *Grado de Maestro de Primaria*. 2010



EXPERIENCIA N° 2
DIÁLOGOS VISUALES
A PARTIR DE
RICHARD AVEDON

RICHARD



Díálogos
Visuales
a partir de

Richard
Avedon

Granada 2010



AVEDON

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/richard-avedon>



Proyecto Richard Avedon.
La identidad suplantada.

4.2. Diálogos visuales a partir de Richard Avedon. Foto-ensayos y Citas visuales.

Este proyecto surge ante la preocupación e interés por trabajar desde la *Photo-Based Research* que, como describíamos al inicio de esta investigación, implica la toma de contacto con un enfoque investigador basado en metodologías puramente fotográficas, para orientar la docencia y la enseñanza a través de la propuesta de *proyectos-proceso* de aprendizaje artístico. *Diálogos visuales a partir de Richard Avedon* es, en suma, un proyecto fotográfico de aprendizaje artístico enfocado a la formación inicial de maestros, que sin duda puede desarrollarse en cualquier otro contexto educativo.

Elisabeth Edwards describe este proceso de construcción de la imagen desde varios planos de interpretación que le otorgan significado implicando tanto a los observadores originales como a los futuros intérpretes. La acción de utilizar, mostrar e interpretar una fotografía como recurso creativo –individualmente o como colectivo–, permite la creación de nuevas preguntas y generar nuevas representaciones. De manera que cada fotografía es siempre un nuevo interrogante, una nueva respuesta y una fuente de conocimiento constante. La generación de significado puede ser entendida como una interrelación entre el sujeto, el objeto y el evento inscrito dentro del marco y el contexto histórico que posibilitó la imagen; crucial para la interpretación de fotografías. De esta manera, la exploración de los diferentes contextos puede dar lugar a diferentes lecturas de la misma serie de fotografías. (EDWARDS, 2009: 188)

Convivimos en un mundo de imágenes que nos resulta especialmente atractivo y esta concentración e intensidad influyen, de forma decisiva, a la hora de narrar e inventar nuestra identidad. De hecho, esta cuestión sobre como la imagen inunda, matiza, describe y sintetiza el inconsciente colectivo, supone el primer punto de reflexión de la experiencia que vamos a describir: La identidad, como tema motivador de la actividad artística nos permite aprender de nosotros mismos y de los demás. A través de ella buscamos averiguar quiénes somos, cuántos somos en nosotros, durante cuánto tiempo, qué nos conforma, qué queremos ser y definitivamente, para quién. Llamamos identidad a ese “todo” que constantemente nos cuestiona, nos replantea –recolocarnos– y que sin duda nos representa. De esta manera, la suma de las

imágenes que nos identifican –solapadas, desdibujadas, borrosas o nítidas– siempre en términos visuales es una parte sustancial de nuestra identidad –al menos en su proyección en el colectivo–. Igualmente, también nos desplegamos en la identidad del grupo, construida a través de la comunicación y de sus medios que nos convierten en visibles, enfrentándonos a lo público. Todas estas identidades tienen una correlación iconográfica “real” a través de la identidad visual desarrollada principalmente a través de la fotografía y el vídeo. Por eso, estas primeras experiencias sobre la imagen fotográfica intenta desarrollar un juego simbólico con otras identidades en las que el cuerpo es siempre protagonista.

El modelo más cercano para el artista es él mismo: barato, bien dispuesto y obediente, cómo no, a las exigencias del creador. Esta podría ser una explicación válida para justificar el incremento de autorretratos pictóricos y escultóricos, desde el renacimiento hasta la actualidad. Pero una vez enunciada esta obviedad surgen muchas dudas y problemas conceptuales. ¿Qué o quién es lo retratado? El artista en general y el fotógrafo en particular tienen claro que retratan a quien está delante o frente a la cámara. Indudablemente, la idea misma de la existencia de un modelo implica la suposición de que ese ser no se representa exactamente a sí mismo sino a un “otro” más o menos imaginario; modelo de algo o de alguien, es decir, la encarnación ideal de un personaje o de un ser ajeno –más aun sí debe de interpretar a un “otro” ya representado–.

Podríamos decir, en consecuencia, que la idea de retrato artístico está siempre condicionada ante la necesidad de que ese *ser retratado* sea fiel a sí mismo, aunque la veracidad del medio siempre se encuentre bajo sospecha –citemos, por ejemplo, algunos de los ejemplos postmodernos más conocidos como el caso de Cindy Sherman o Yasumasa Morimura que han jugado con la des-multiplicación de la identidad en la adopción de papeles ajenos–.

Nuestra referencia, la obra de Richard Avedon, refleja la realidad del ser humano destituida de las nociones espacio-temporales; las personas no son sólo el centro de todo su trabajo además son el único elemento de la imagen. Avedon no se limita a utilizar pequeñas narrativas para contar historias con su trabajo. En vez de eso, prefiere ser testigo de la Historia y la Cultura del siglo xx a través de sus principales intérpretes, alejándose de cualquier intención de crear un juicio sobre sus sujetos. Al retratar estas identidades omite las referencias espacio-temporales²⁰² para convertir en contemporáneos personajes de distinta naturaleza. Por eso, la disparidad de las personas que retrata –su mirada atiende tanto a identidades anónimas como a personalidades reconocidas a través de los medios– se unifican en la humanidad que la circunda. Estas son algunas de las connotaciones que se proyectan en las fotografías de Avedon y que resumen los elementos formales y conceptuales sobre los que se desarrollará el trabajo fotográfico del alumnado.

Es preciso reconocer, una inclinación deconstructiva presente en los nuevos lenguajes que hacen uso de la fotografía digital, empleando sus tecnologías para permitir el desarrollo de nuevos enunciados que

²⁰² Las fotografías de Avedon presentan un fondo simple, normalmente un escenario blanco o ceniza, en el que se muestra una persona en primer plano –casi siempre frente a la cámara, en pie, centrados o ligeramente descentrados– que concentra los rasgos hiperdefinidos del rostro del personaje. Avedon utiliza con extrema frecuencia planos americanos, planos medios, y grandes planos para situar al sujeto en el espacio vacío que ocupa normalmente más de mitad de la fotografía ejerciendo una fuerza sobre los personajes reforzada con los márgenes negros que deja en los bordes de la imagen.

combinarán las potencialidades críticas de la apropiación y el montaje. Estas apropiaciones son una fragmentación de la propia representación.

En cierto sentido, como argumenta José Luis Brea, la captura fotográfica tomará a la misma realidad como *readymade* sobre la que actúa apropiándose de algo que es importado, como un segmento fragmentario del espacio –en tanto que la fotografía lo es siempre de un aspecto local y de un fragmento no totalizable de la realidad–. Las posibilidades de reordenar estos fragmentos a través de las modernas tecnologías visuales e informáticas multiplican, aun más, el potencial deconstructivo del proceso en las que el artista tiene además la capacidad de dotar a la imagen de otros sentidos. Desarrollando estas estrategias enunciativas, el artista actual no elabora representaciones orgánicas de la realidad, sino que más bien activa la deconstrucción sistemática de sus representaciones. De hecho, no se le puede atribuir a su lenguaje intención de *representación* alguna, ya que no se trata de representar la supuesta realidad, sino de poner en escena algunos segmentos enunciativos que arrojen una duda sobre el orden de la representación establecida. (BREA, 1997)

De esta forma, la potencia subversiva de la fotografía se relaciona con su capacidad de desmantelamiento en cuanto al orden de la representación y se expresa justamente en la eficacia de su inconsciente visual que pone de manifiesto lo que la representación mantiene oculto.

PUNTO DE PARTIDA

La investigación y práctica en los ámbitos de antropología, sociología y foto-periodismo, han favorecido el desarrollo de planteamientos teóricos, conceptuales y prácticos que han influido en el uso actual de la fotografía como una herramienta y un lenguaje válido en la investigación educativa. La fotografía como medio de expresión artística en las instituciones educativas contribuye eficazmente al desarrollo de la sensibilidad estética y a fomentar la imaginación creativa, estimulando la apreciación reflexiva de los aspectos visuales que rodean al estudiante. Además, la función representativa de la fotografía está relacionada con la creación de un universo de significados que conectan al individuo con la cultura. Por este motivo, la acción de representar, retratar o simbolizar a partir de una fotografía nos predispone a cuestionarnos también sobre su significado, interpretando de este modo su mensaje y relacionando nuestra visión con los distintos contextos desde los que se realiza.

La fotografía muestra este grado de significación desde el primer momento en el que es realizada y su codificación se desarrolla a partir de su estructuración como pensamiento visual, implicando un conjunto de decisiones sobre qué fotografiar, qué no fotografiar, cuantas posibilidades de ejecución tenemos para hacerlo y cuantas son en definitiva las estrategias a utilizar. Por ello, cuando diseñamos un experiencia educativa basada en la la imagen fotográfica como es nuestro caso –una selección de retratos de Richard Avedon–, el significado de cada nueva fotografía realiza transcenderá a la idea inicial con la que fue concebida la referencia. De hecho, se transforma y entreteje en varios niveles de interpretación que implican a cada individuo y colectivo, y en los que las perspectivas serán

afectadas por las distintas experiencias, conocimientos y contextos. Del mismo modo, el diálogo a través de estas imágenes se proyectará a otras personas que interactuarán con ellas en un bucle incesante de autorreferencialidad e identidad colectiva fortuita o intencionada.

Como ya se ha señalado, la acción de utilizar, mostrar e interpretar una fotografía como recurso didáctico nos posibilita plantear nuevas preguntas en cada representación, planteando cada imagen como un nuevo interrogante, una nueva respuesta y una permanente fuente de conocimiento.

La esencia de este proyecto surge ante la necesidad de favorecer el desarrollo de una mirada-reflexiva en torno a la formación de la identidad, esto es; mirar para construir una personalidad ajena; observar y ser observado para deconstruir un instante del que nunca fuimos testigos. ¿Cómo inventar la vida de otro a través de su imagen? ¿Cómo apropiarnos de su identidad desde la postura, el gesto o sus abalorios? Y sobretodo, ¿Cómo capturar ese otro momento generado a través de la intención de nuestra mirada?, ¿Cómo referir con nuestra imagen la imagen de otro?, ¿Cómo imitar y ser auténticos a la vez?, ¿Cómo matizar la influencia del icono y representar a través de nuestra doble mirada²⁰³ su imagen?

Todas estas cuestiones son desarrolladas a través de la experiencia: Diálogos visuales a partir de Richard Avedon.

²⁰³ Por doble mirada nos referimos a la mirada creativo-constructiva generadora de nuevas imágenes y realidades y aquella otra mirada que observa y deconstruye capaz de emitir un juicio reflexivo sobre la realidad y el mundo representado.



Imagen de Raquel Navarro.
2009.

Referencia:
Ronald Fisher, Apicultor.
Davis, California.
1981
Serie: "In the American West".



Serie de retratos de Richard Avedon seleccionados para la experiencia.

OBJE

4.2.1. Objetivos.

Este proyecto promueve una aproximación al hecho artístico desde un enfoque constructorista que nos permite establecer los siguientes objetivos:

- 1.** El conocimiento de la obra de un autor -Richard Avedon-, desde la experimentación directa con sus planteamientos conceptuales y estéticos
- 2.** Utilizar las fotografías del autor como referencia para elaborar otras planteando un juego de representaciones que hará uso del cuerpo como eje motivador de la actividad.
- 3.** Propiciar una forma de ensayo fotográfico que profundice sobre los orígenes y límites de la identidad.
- 4.** Plantear una vivencia activa y reflexiva del Arte desde la actitud empática promoviendo una aproximación a los intereses y motivaciones del artista y ampliando el conocimiento del estudiante sobre los significados de la obra.
- 5.** Favorecer el acercamiento y comprensión de la técnica fotográfica desde la práctica.
- 6.** Hacer uso de las nuevas tecnologías como un recurso útil en el aula, especialmente en la enseñanza artística, y ofrecer un conjunto de técnicas que ayudarán a organizar y mostrar los procesos y resultados, tanto individuales como grupales, entre los cuales se encuentran: El Fotoensayo y el Portafolio digital.
- 7.** Generar una documentación de estos resultados que sirva como memoria y documentación didáctica en futuras experimentaciones, favoreciendo además la divulgación de la experiencia.

CONT



Detalle del montaje final de todas las imágenes. Fotografía: Lupe Pérez Cuesta. 2010.

EXITOS

4.2.2. Contextos

La propuesta ha sido realizada en el contexto de la formación inicial del profesorado, concretamente en la asignatura *Desarrollo de la Educación Plástica y su Didáctica* de la Diplomatura de Maestro especialista en Educación Infantil (curso 2009-10), que el *Área de Didáctica de la Expresión Plástica* del *Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal*, imparte en la *Facultad de Ciencias de la Educación* de la *Universidad de Granada*.

La fase de creación tuvo lugar en el mes de diciembre de 2009, compilándose los resultados de la experiencia en un Portafolios digital alojado en el blog de la asignatura, que quedó ampliado con las imágenes del montaje final realizado específicamente para la exposición **EV74**²⁰⁴ que se inauguró en dicha Facultad el 21 de mayo de 2010.

²⁰⁴ Web de la Exposición EV74: http://www.wix.com/ev74_2010/experiencias-visuales-en-construccion
[Consultada el 6 de nov de 2011]



DIÁLOGOS
VISUALES
A PARTIR DE
**RICHARD
AVEDON**

Prof. Angel Garcia Roldán

DESARROLLO DE LA EXPRESION PLÁSTICA Y SU DIDÁCTICA
Diplomatura de Maestro Especialidad de Educación Infantil
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL,
UNIVERSIDAD DE GRANADA

©Angel Garcia Roldán, 2010
De las imágenes © Los autores

Portafolio alojado en la siguiente web: http://issuu.com/angelgarciaroldan/docs/dialogos_a_partir_de_richard_avedon._infantil_red

464

PROPU

4.2.3. Propuesta.

La propuesta de trabajo se desarrolla se basa en el diálogo interpretativo²⁰⁵ sobre una selección de imágenes del fotógrafo Richard Avedon. Cada equipo de trabajo, integrado por dos estudiantes, iniciarán una serie de reflexiones, compromisos y toma de decisiones para realizar la interpretación de las imágenes de referencia, de forma que ambos deberán de ser fotógrafos y modelos *–performers* de la acción–.

Las premisas que orientan la actividad establecen:

- La sesión fotográfica se realizará fuera del horario habitual de la asignatura y que en la misma se realizarán tantas tomas como consideren necesarias para conseguir una serie similar a la de referencia.
- Para su realización puede utilizar todos aquellos recursos y equipo humano que consideren necesario.
- Las imágenes finales se presentarán en blanco y negro y los encuadres deberán de ser los más parecidos a los del artista.
- En la reconstrucción de las identidades se evitara utilizar postizos y disfraces que identifiquen exageradamente el género de las personas retratadas por el artista.
- Las imágenes serán enviadas por mail para ser incluidas en el portafolio digital, además de ser impresas en papel para su posterior exhibición.
- La presentación final de todas las imágenes se planteará como un proyecto colectivo cuyo formato deberá de ser acordado entre todos los alumnos participantes.

Diálogos visuales a partir de Richard Avedon es un proyecto didáctico para el aprendizaje fotográfico enfocado a la formación inicial del profesorado, que puede realizarse en cualquier otro contexto educativo, contemplándose la adaptación de otros temas y autores, así como la ampliación de los tratamientos y técnicas fotográficas.

²⁰⁵ El diálogo se establece entre el autor de referencia y el “interprete-actor” e “interprete-fotógrafo”, esto es; cada uno de los momentos en el que se reconstruye la imagen de referencia, cada una de las interpretaciones de estas fotografías y por último cada presentación realizada a través de la acción frente a al objetivo de la cámara, realizada por cada uno de los miembros del equipo.



Raquel Navarro



Nicolas Ramajo



Raico Roger



Aranzazu Navarro





4.2.4. Conclusión.

La realización de este proyecto se planteó como un trabajo colectivo de creación artística, donde el alumnado debía de ofrecer una mirada particular que pusiera en relación las competencias ligadas a la observación y la puesta en marcha de asociaciones estéticas para finalmente reconstruir las imágenes de referencia.

El proyecto supone trabajar la imagen y la identidad en la misma línea que los Proyectos RIP – planteados en el apartado anterior– para plantear en un segundo momento otras dinámicas experimentales a través de lo audiovisuales en las que lo performativo ponga en relación nuestra identidad y con los distintos juegos de "presentación" estética que puedan desarrollarse.

La fotografía, como forma de investigación, es también generativa y comunicativa, no sólo captura y recopila la realidad sino que la construye ampliando sus posibilidades. A través de ella se plantean nuevas comprensiones de lo real y se comunican o evocan sus significados. Por lo tanto, la imagen fotográfica y su proceso, se convierte en un valioso instrumento de investigación y un recurso para el autoconocimiento de los estudiantes que además ofrece una manera de hacer visibles los procesos y sus resultados.

De esta manera, el uso de la fotografía como un lenguaje en la investigación educativa puede ayudar a enlazar el pensamiento con la acción, conectando nuestra intención pedagógica dentro de las artes con el contexto particular al que se somete el que mira y observa la realidad –el estudiante–, incluyendo su universo de prejuicios, intereses y consideraciones e influyendo en lo fotografiado y también en el espectador que lo contemple.

Estudiantes y profesorado deben de ser capaces de controlar este proceso, reconociendo sus posibilidades y comprendiendo su valor social y cultural que nos permite elaborar las siguientes preguntas: ¿qué es lo que convierte a estas fotografías en semejantes? ¿es la referencia directa, la serie o la idea del conjunto el origen del parecido? ¿qué es lo que las hace diferentes? ¿es quizás la fisonomía de las personas que representan, la repetición de los gestos, los objetos que las identifican? ¿es necesario el original para comprender cada una de las interpretaciones? En todo caso ¿cuál es el límite de cada identificación? Estas preguntas nos permitirán futuras experiencias que ampliarán las posibles respuestas. Quedan, por tanto, aquí recogidas como sugerencia para avivar otros juegos alrededor del diálogo visual.





Portada: Still del vídeo-ensayo de Alexandra Anséhn. Lengua Extranjera. 2010

Página anterior: Detalle de la preparación de la exposición. Fotografía: Lupe Pérez Cuesta. 2010



EXPERIENCIA N° 3
LA OTRA MIRADA



LOM

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/la-otra-mirada>

Still de *Scenário du film Passion*. Jean Luc Godard. 1982.



Proyecto LOM
La Otra Mirada

4.3. Proyecto LOM. Registros audiovisuales de una exposición. Video-ensayo.

*«Soñé que mi película se hacía paso a paso bajo la mirada,
como un lienzo de pintor eternamente fresco».*

Jean Luc Godard²⁰⁶

En *Scenário du film Passion* (1982), Godard habla apasionadamente del proceso de creación y producción de su film *Passion*: frente a una pantalla en blanco y rodeado de un equipo de vídeo, va inundado de imágenes y sonidos la pantalla para tratar de pensar cómo surgen las imágenes en una película. El objeto de este ensayo fílmico es probar la naturaleza secreta del cine a través de la relación indivisible entre arte y trabajo. Godard se sienta sólo y se entrega a pensar en su propia obra, a partir de la cual teoriza sobre su construcción.²⁰⁷

La creación de las imágenes de *Passion* están fuertemente ligadas a las recreaciones y citas explícitas que Godard hace de cuadros de Rembrandt, Goya, Delacroix, Watteau, Ingres y El Greco, como una forma de construir y deconstruir la historia a través de sus imágenes, estableciendo un paralelismo cercano a la reflexión de Pierre Reverdy: «no puede nacer de una comparación sino del acercamiento

²⁰⁶ Ob. cit. Lucas, Gonzalo. En *Lumiere*. nº4. *International Godard*. p.110

²⁰⁷ Godard siempre ha mostrado una mezcla de desconfianza y fascinación por la escritura. Para él, la palabra corresponde a la ley, y la imagen al deseo, y hay una lucha entre ambas cosas en todo proceso de creación y siempre hay en él una tendencia a hacer todo visible. En *Scenário du film Passion* resuelve el asunto diciendo que hay que elegir la imagen como forma de escritura. En cuanto a la música, piensa que debe verse tanto como la imagen. (DUBOIS, 2001, interview)
En: http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=190373 [Consultado el 6 de Noviembre de 2011]



Secuencia del vídeo-ensayo de Pilar Davó Sarrión. Diplomatura de Educación Infantil. 2009

de dos realidades alejadas. Cuanto más lejanas y precisas sean las relaciones de dos realidades, más fuerte será la imagen. Dos realidades que no tienen ninguna relación no puede aproximarse de manera útil (...) Una imagen no es fuerte porque sea brutal y fantástica, sino porque la asociación de ideas es lejana y precisa».²⁰⁸

Teniendo como referente el procedimiento ensayístico planteado por Godard en *Scenario du film Passion* nos planteamos a través de los Proyectos LOM –*La Otra Mirada*– una forma de generar espacios de significación a través de la interacción con la obra de arte. En esta línea discursiva reconsideramos las salas de arte, las galerías y los espacios museísticos, como los lugares idóneos destinados a este encuentro donde plantear una serie de acciones creativas orientadas al establecimiento del diálogo - activo- que permita construir nuestra mirada desde una forma de pensamiento audiovisual.

Estas experiencias didácticas favorecen que los estudiantes conozcan los espacios institucionales dedicados al arte, descubriendo su funcionalidad y su necesidad en la pedagogía artística, además de permitir una interacción reflexivo-creativa con sus artefactos. Poniendo en valor las relaciones espectador-alumno y visitante-museo, además de permitir una forma de interactuar directamente, desde la experiencia y sin intermediarios, con la obra de arte.

Para M^a Dolores Álvarez el museo significa un espacio de educación no formal y por tanto una prolongación del desarrollo cognitivo del individuo que no ha de confundirse con una prolongación del aula, en todo caso como un espacio para la experimentación y desarrollo creativo del sujeto; que se adapta a las necesidades y circunstancias de éste; su demandas, inquietudes y motivaciones. (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2005: 166)

El conjunto de proyectos audiovisuales recogidos tras las siglas LOM suscribe esta idea del museo como mediador educativo y plantea un conjunto de dinámicas de trabajo basadas en el vídeo-ensayo que promueve además de una "nueva mirada", nuevas relaciones entre los estudiantes y el museo, galería o institución cultural.

²⁰⁸ Referencia de la cita en Cahiers du Cinéma, num.611, Autor Dominique Païni. 2006.

Ver en: www.cahiersducinema.com [Consultado el 6 de Noviembre de 2011]



Secuencia del vídeo-ensayo de Lorena Martín Miranda. Grado de Maestro especialidad de primaria. 2010

Cuando nuestros estudiantes se encuentran ante una obra de arte contemporáneo, a menudo se sitúan -o quizás deberíamos de decir: son obligados a situarse- en una posición desfavorable hacia lo que están viendo. Su extrañeza es considerada una consecuencia directa de la falta de conocimiento sobre las obras y su contexto, salvable sólo desde el estudio bibliográfico que nos ofrece datos, referencias y explicaciones diversas sobre el objeto de nuestra mirada. Nada tenemos que objetar en este procedimiento salvo la actitud pasiva que con él se favorece y tras la que el objeto del arte permanece alejado de la mirada del estudiante. Muestra de ello es el escaso interés, del alumnado y de la mayoría del equipo docente, por estos ámbitos del arte y la cultura contemporánea en la escuela actual.

Desde hace unos años, distintos equipos de profesionales de instituciones museísticas se dedican a abordar el diseño y la aplicación de programas pedagógicos que permitan un diálogo fructífero entre el visitante y la obra, generando nuevos espacios de significación y nuevas formas de acceder al conocimiento recogido en sus colecciones. Este cambio de rumbo, planteado desde la necesidad de un "museo vivo", se ve influida por todos aquellos enfoques metodológicos que orientan la acción divulgativa de estas instituciones hacia una aproximación permanente de autores y espectadores, donde no importa tanto el qué, sino el cómo.

Desde esta perspectiva lo que puede ser denominado como *cartografía social* del patrimonio cultural, según Roser Juanola Terradellas puede convertirse en un recurso para la investigación «que permite incorporar mas allá de los mapas sociales el aspecto vivencial y emocional que implica lo patrimonial, en tanto que cultura móvil en construcción constante de identidades individuales y colectivas». (JUANOLA TERRADELLAS, 2011: 126)

El visitante actual está obligado, por tanto, a elegir un diálogo distinto con estos objetos, apropiándose de un concepto más amplio sobre lo que significa la institución que lo contiene y disponiendo nuevos mecanismos que pongan de manifiesto la necesidad de un pensamiento creativo basado en la imagen. Otorgar de decisión al visitante y potenciar su curiosidad sobre el objeto que observa, implica modificar el artefacto a través de su experiencia, planteando una deconstrucción del mismo que nos permita mirarlo y valorarlo con otro sentido, alojándolo en nuestra memoria como



Secuencia del vídeo-ensayo de Pablo Molina Córdoba. Grado de Maestro especialidad de Primaria. 2010

Esta nueva construcción de la mirada está relacionada con las aportaciones de la teoría estética de la recepción²⁰⁹ en la que la obra sólo existe a través de este proceso. De esta manera, un texto ya sea un libro, una película, o cualquier otro trabajo creativo, no siempre es aceptado por todos los lectores, porque cada uno interpreta los significados del texto basándose en su propio bagaje cultural generado a través de las experiencias vividas. Las oscilaciones de esta base cultural explicarían por qué las interpretaciones de un texto son distintas a otras, incluso en algunos casos llegando a ser contradictorias. Como consecuencia, la intención del autor está sujeta, en cierto sentido, a la interpretación que haga cada lector y por lo tanto, podemos plantear que esta puede verse como variable.

Desde esta perspectiva, el arte es apreciado distintamente según el contexto de cada receptor y en la que la memoria del sujeto se convierte en un elemento de referencia constante, como mecanismo natural para la consecución del significado. Cada persona intenta encajar lo que encuentra dentro del contexto de su experiencia, formulando distintas consideraciones a partir de sus indagaciones, opiniones y recuerdos.

Las producciones realizadas por nuestro alumnado reflejan e ilustran estas relaciones. Por ejemplo: el alumno, Pablo Molina, en su vídeo-ensayo²¹⁰ decide girar ante la cámara, utilizando sus brazos extendidos para conseguir un efecto parecido al de una *stedycam* –artilugio estabilizador para cámara de vídeo o cine–. Este procedimiento lo repite en cada una de las salas de *Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero de Granada*. Gracias a este movimiento las obras del artista son transformadas en un bucle incesante de barridos de color en el que el alumno se autorretrata siempre en foco, planteándonos que ante las obras del museo el único protagonista ha de ser el visitante. Un espectador que actúa, gira y se inunda del color de las pinturas del artista transformándolas en un fondo cromático etéreo, acertando además en la definición de como se genera la tensión radical, presente en la obra del artista, a través del trazo y el movimiento vibrante del color.

²⁰⁹ Una de las distintas teorías literarias que analizan la respuesta del lector ante los textos literarios y que puede ajustarse a otros ámbitos dentro del arte.

²¹⁰ Pablo Molina Córdoba. Grado de Maestro especialidad de primaria. 2010.
Ver vídeo en: <http://blip.tv/file/4436755> [Consultado el 6 de Noviembre de 2011]



Secuencia del vídeo-ensayo de Alexandra Anséhn. Diplomatura de Maestro especialidad Lengua Extranjera. 2009

Otra propuesta interesante, por ejemplo, es el vídeo-ensayo de Lorena Martín, realizado en el escaparate de una conocida galería de la ciudad, en la que la autora graba las obras a través de un espejo desde el exterior, entre los viandantes. Esta propuesta reafirma la idea y necesidad de mirar con otras perspectivas, preguntándose con la idea de restituir los instantes furtivos de un contacto especular ¿cómo habrán de verse las obras de arte desde un espejo? Quizás, la idea de esta alumna fue motivada por el artificio de la originalidad o en realidad no sea más que la apropiación de alguna solución que le llamó la atención revisando las propuestas de sus compañeros²¹¹.

Indudablemente, el sentido de la acción y el deseo personal de la autora nos hacen plantearnos que la intención de la grabación correspondía a una necesidad previa: al inicio del vídeo-ensayo, queda registrado la voz de la autora contestando a la sugerencia del acompañante sobre el porqué de la grabación; de manera contundente ésta afirma: «tiene que ser así...». Este es el deseo que motiva la imagen: buscar a través de ella "otra mirada posible", otra forma de discursos a través de la indagación audiovisual. Esta comprensión del proceso es la que conduce a todos los participantes a interactuar con las obras y asumir el riesgo de la reflexión que se genera mientras se realiza. Esto es; es en el propio proceso donde el discurso es creado, donde se desarrolla el pensamiento visual y donde se desencadena la actitud de búsqueda ante el Arte y sus lenguajes.

Lo que se denomina "goce" estético ante una obra de arte, no deja de ser más que el grado de significación que alimenta nuestra experiencia y que otorga un nuevo contenido para ser valorado en otra futura experiencia. Por eso es importante una educación que valore y favorezca el diálogo visual y que nos permita hablar desde nuestra mirada. Las personas asimilamos, transformamos y aprehendemos las distintas representaciones visuales que percibimos en la interacción dialógica entre el receptor-interprete y la propia imagen. Esta descodificación e interpretación permanente es fundamental para plantear la experiencia con el objeto artístico que requiere, además, la producción de nuevas imágenes para poner de manifiesto la comprensión de los conceptos y la construcción de

²¹¹ Todas las propuestas son alojadas conforme se realizan en el servidor de blip.tv, dando lugar a un banco de vídeo-ensayos que se actualiza constantemente. Por lo tanto puede ser consultado en cualquier momento por el alumnado. Por este motivo muchos estudiantes utilizan estrategias ya probadas con éxito por otros. Por ejemplo, el trabajo de Lorena Martín sigue la misma línea de indagación que el de Alejandro Cortés, ambos alumnos del Grado de Maestro en Primaria (curso 2010/11). Ver vídeo en: <http://blip.tv/file/4448563> [Consultado el 6 de Noviembre de 2011]



Secuencia del vídeo-ensayo de Lorena Barcalá Fernández. Diplomatura de Educación Infantil. 2009

significados a través del medio visual. De esta manera, la producción generada en la relación entre objeto y su interprete plantean otras relaciones conceptuales que nos hacen comprender las propias imágenes como formas intelectuales de reflexión dentro de una amplia relación con el hecho artístico y no sólo con sus artefactos.

Desde esta perspectiva podemos explorar la relación *arte-espectador-visitante-museo* que hará posible su interpretación, activación y desarrollo. Es interesante plantearnos el espacio expositivo del museo, la galería o cualquier otra institución relacionada con el arte como un lugar para el diálogo, del mismo modo que planteamos a través de estas experiencias didácticas un aula como espacio de indagación y encuentro. Cada pieza de arte y toda experiencia artística definen un conjunto de ideas y emociones que puede registrarse en la mirada intransferible del *interlocutor-espectador-visitante* a través de lo audiovisual como forma de pensamiento independiente que interpreta y reconstruye la realidad.

Cuáles son los procesos simbólicos que conducen a un estudiante a plantear que la conocida serie de cuadros basados en una caja de cerillas de José Guerrero, en realidad son la hilera de dientes de una boca que se abre²¹²; o en otro caso de aproximación a la obra del mismo autor se pueda concluir con la secuencia de una alumna enseñando su lengua²¹³. Porqué no deberíamos considerar estos gestos similares a los de cualquier otro artista, más sofisticado pero igualmente auténticos y certeros. La historia del arte esta llena de ejemplos, aunque quizás uno de los que más hayan dado que hablar sea el conocido *ready-made* de Marcel Duchap sobre una postal de la *Mona Lisa* a la que pintó bigote y perilla titulándola L.H.O.O.Q. homófono en francés de la frase «Ella tiene el culo caliente» [Elle a chaud au cul].

²¹² Vídeo-ensayo de María García. Diplomatura de Educación Infantil. 2009.

Ver vídeo en: <http://blip.tv/videoensayos-la-otra-mirada/mar-a-garcia-cordones-guerreo-i-apple-5514719>
[Consultado el 6 de Noviembre de 2011]

²¹³ Vídeo-ensayo de Lorena Barcalá . Diplomatura de Educación Infantil. 2009.

Ver vídeo en: <http://blip.tv/videoensayos-la-otra-mirada/lorena-barcal-fernandez-guerrero-ii-apple-5514717>
[Consultado el 6 de Noviembre de 2011]



Secuencia del vídeo-ensayo de Marfa García Cordones. Diplomatura de Educación Infantil. 2009

En resumen: las acciones que se desarrollan en los Proyectos LOM, recogen la tesis de hablar con las imágenes, desde las imágenes a través del establecimiento de estrategias que permitan una actitud creativo-reflexiva y elimine la distancia entre el arte, la función docente y el alumnado. Nuestra hipótesis plantea que el acercamiento creativo a través del vídeo-ensayo puede ser útil para acortar esas distancias permitiendo abrir nuevas vías de interés entre los estudiantes con respecto a su entorno cultural.

Lo importante, en todo caso, es facilitar esa apertura que nos aproxime a la experiencia artística y a su aprendizaje como algo integrado en la vida. Se trata de establecer una cierta tensión entre lo habitual, lo conocido y lo seguro, que favorezca el movimiento hacia lo nuevo y lo desconocido. O dicho de otra forma: Tener la capacidad de aprender y de entender lo que es distinto a nosotros, valorando otras visiones que hagan significativo lo que nos parecía insignificante.

Al igual que en el *Slogan nº 5* de *The Projectionist Group*²¹⁴ «el artista no es ni el productor ni el consumidor de objetos taza, cuadro, sino de proyecciones de métodos para organizar materiales», su nuevo interprete también ha de considerarse como un organizador de imágenes. Planteamos una visita a cualquiera de estos espacios institucionales dedicados al arte, como un itinerario en el que desarrollar diferentes y complejas perspectivas en las que visualizar el contacto con lo artístico como si se tratara de un cruce de caminos, de una intersección de relatos y una confluencia de recorridos, que nos introducirá a un lugar imaginario donde manifestar nuestro propio espacio emocional e intelectual. Como ilustra el vídeo-ensayo de Eloísa Castro «...para que la obra pueda ser ARTE, es necesario... que exista yo»²¹⁵.

²¹⁴ The Projectionist Group, "First Discussional Exhibition of Associations of Active Revolutionary Art" (1924), en Bowlt, J. E., (ed.), *Russian Art of the Avant-Garde: Theory and Criticism 1902-1934*, The Viking Press, New York, 1976, p. 240.

²¹⁵ Vídeo-ensayo de Eloísa Castro. Diplomatura de Educación Infantil 2009.
Ver vídeo en: <http://blip.tv/videoensayos-la-otra-mirada/el-museo-y-yo-el-loisa-castro-esquivel-apple-5514677>
[Consultado el 6 de Noviembre de 2011]

...para que la
obra
pueda ser
ARTE

es
necesario...

que exista
YO

Secuencia del vídeo-ensayo de Eloísa Castro titulado *El museo y yo*. Diplomatura de Educación Infantil. 2009

OBJE

4.3.1. Objetivos.

Los objetivos que se persiguen en esta experiencia son:

1. Favorecer el conocimiento sobre el uso, funcionamiento y manipulación de las imágenes conformadoras de identidades e imaginarios.
2. Buscar nuevos modos de interpretación, aproximación y recepción del arte, promoviendo nuevas formas de mirar que permitan su registro y análisis.
3. Motivar y desarrollar la relación del alumnado con los espacios museísticos y culturales relacionados con el arte, como lugares de encuentro y diálogo entre el espectador y la obra, potenciando la relación arte-espectador-visitante-museo como eje necesario para comprender, explorar, reflexionar y potenciar las relaciones y funciones de la institución con el arte y viceversa.
4. Desarrollar nuevas estrategias para la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales basadas en la creatividad y la experiencia audiovisual.
5. Potenciar una actitud creativo-reflexiva en relación al hecho artístico, favoreciendo un papel activo en la interpretación de la obra.
6. Realizar un juego exploratorio a través de la imagen audiovisual, lleno de tentativas y conjeturas sobre uno mismo y nuestro entorno cultural, que nos haga creadores a la vez que enriquezca nuestro lenguaje audiovisual.
7. Reconocer y valorar el videoensayo como una forma narrativa del pensamiento audiovisual que nos permite crear y emitir reflexiones sobre las propias experiencias a nivel visual convirtiéndose en el medio para su exposición y en el producto reflexivo causante de nuevos discursos visuales.
8. Proponer y desarrollar una experiencia educativa basada en la creación audiovisual que enfatice los procesos de indagación y el auto-descubrimiento.
9. Reducir la distancia que en los ámbitos educativos existe entre el pensamiento y el medio; entre la representación y su reflexión, conjugando estos elementos en un artefacto que funcione de manera autónoma y cuestione el habitual tratamiento de la imagen como mera ilustración de un texto.
10. Elaborar formas de ensayo audiovisual como aprendizaje previo a la realización de proyectos artísticos autónomos basados en el videoarte, con los que podamos experimentar los conceptos, parámetros y procesos inherentes al lenguaje audiovisual.

CONT



**El Patrimonio es de todos,
pero tienes que pagar
para disfrutar de él**

EXITOS

4.3.2. Contexto.

Los Proyectos LOM son el resultado de distintas propuestas en el contexto de la formación inicial del profesorado, desarrollándose a lo largo de distintos cursos, lo que nos ha permitido modificar y ampliar los procedimientos de las distintas experiencias.

Cada proceso se ha adaptado a las condiciones y necesidades del grupo y del contexto formativo, destacando y reforzando distintos aspectos en relación a los objetivos de las distintas asignaturas en las que era propuesto, lo que demuestra el carácter flexible de la propuesta y la capacidad de poder repetir este modelo en cualquier otro contexto educativo.

Las propuestas se desarrollaron a través de sucesivas visitas del alumnado a diferentes instituciones museísticas, salas de exposiciones y galerías de arte contemporáneo, fundamentalmente de Granada y su provincia, con la única condición de que las muestras debían de recoger contenidos relacionados con el arte contemporáneo o acercarse a formas actuales de divulgación y exhibición, especialmente de temas sociales, históricos, científicos o de cualquier índole artística.



Secuencia del vídeo-ensayo de Mario Romero. Grado de Maestro especialidad de Primaria. 2010



Pueden visitarse todas las propuestas en el siguiente espacio web:

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/la-otra-mirada>



No tienes los derechos
sobre esta imagen



Secuencia del vídeo-ensayo de Juan Ignacio Checa. Grado de Maestro especialidad de Primaria. 2010

4.3.3. Propuestas.

Los Proyectos LOM se plantean desde la libre elección del estudiante. Son estos los que han de localizar y visitar las distintas sala y museos de su entorno inmediato, y organizar tantas grabaciones como consideran necesario de la muestra o de los elementos que consideren adecuado entorno a ésta. Pudiendo incluso generar una narración audiovisual que no haga uso de estos espacios pero cuyo desarrollo exponga o trate un tema en relación a esta. En definitiva , el alumnado tiene completa libertad a la hora de generar su propuesta audiovisual.

La propuesta, no sólo incluye la elaboración de un vídeo-ensayo, además requería dos aproximaciones previas: una a través de un análisis contextual en la que se procedía a recoger todo tipo de información pertinente sobre la muestra, autor o autores e institución en la que se encontraba, seguida de la creación de un foto-ensayo que permitía una primera intervención visual, ayudando a concretar y fijar visualmente algunas de las ideas que podían ser reflejadas en el proyecto videográfico. Este pequeño trabajo de campo, de tipo teórico-visual, permitió trabajar sobre los distintos aspectos formales y conceptuales de la muestra con objeto de reflexionar sobre qué es lo que vemos y qué puede significar.

ESTAS



Secuencia del vídeo-ensayo de Almudena Poláino Jiménez. Grado de Maestro especialidad de Primaria. 2010

La Otra Mirada representa una actividad secuenciada en el tiempo que, como acabamos de mencionar, incluye varias fases de realización y elaboración de un discurso audiovisual, favoreciendo una mirada personal, reflexiva y crítica que evite el procedimiento convencional de los medios de comunicación. La primera parte del proyecto tiene un sentido contextual y ayuda al estudiante a situarse ante la obra, valorando los aspectos formales y conceptuales más destacados para generar un análisis particular de una pieza o conjunto.

El aspecto creativo e interpretativo se introduce con la realización del fotoensayo, que no atenderá a una norma específica y en el que se permitirá la utilización de fotografías realizadas por los alumnos y otras que no sean de autoría propia. El soporte para la presentación del fotoensayo será digital y se cuidará su aspecto estético final. En algunos de los casos, se realizará con toda esta documentación un portafolio digital que los estudiantes enlazarán o insertarán en su blog personal de la asignatura, permitiendo con ello la divulgación, evaluación y la creación automática de un archivo colectivo de la experiencia.

Para finalizar, se procede a la realización del vídeo-ensayo, cuyo *leitmotiv* es el conjunto de la muestra o una de las obras presentes en la misma. En su formato final deberá de existir una relación entre la imagen, el sonido, la música -en caso de utilizarse- y aquellos aspectos formales y conceptuales que puedan derivarse, permitiéndose todo tipo de interpretaciones visuales desarrolladas a partir de distintas técnicas de grabación y edición. Este vídeo-ensayo no consiste en hacer un recorrido descriptivo de la muestra ni de cada obra, sino de interactuar con las piezas y el espacio utilizando para ello la imagen en movimiento. No existen palabras, tampoco existe un guión previo, sólo se permite la indagación inicial y algunas de las conclusiones visuales desarrolladas en el fotoensayo. Todas estas videografías serán alojadas y exhibidas a través de distintos procedimientos, dependiendo del grupo y la asignatura –blog, servidores de vídeo, muestras en el aula, etc–. Esta web recoge una selección de estas videografías que muestran la riqueza y diversidad de la experiencia.



Secuencia del vídeo-ensayo de Fernando Martínez García. Grado de Maestro especialidad de Primaria. 2010

El objetivo principal de los Proyectos LOM es favorecer el conocimiento sobre el uso, funcionamiento y manipulación de las imágenes conformadoras de identidades e imaginarios, descubriendo en ello los procesos de recepción y comprensión del objeto artístico que es asimilado como un tipo de construcción cultural. Los estudiantes deben de asimilar e interpretar estas imágenes en relación con su bagaje cultural y sus experiencias personales para entender su funcionamiento y los distintos mensajes que proyectan.

La Otra Mirada favorece el análisis y la comprensión del mensaje, como una forma de diálogo entre el espectador y la obra, planteando que no hay una respuesta simple o correcta a las preguntas sobre su sentido; no existe una ley que pueda garantizar un único significado verdadero para la obra de arte, del mismo modo que no podemos asegurar la permanencia de todas sus interpretaciones al estar sujetas a la variabilidad contextual que permite su variación, reconstrucción y ampliación, incluso su agotamiento y pérdida a la par que estos contextos cambian o desaparecen. El diálogo, por tanto, ha de ser interpretativo; no un debate sobre los que creen tener razón. Nadie está completamente equivocado y todas las opiniones pueden construir la verdad. Por este motivo, nuestra propuesta de trabajo no busca respuestas concretas, ni un estudio analítico-compositivo de corte académico. En todo caso, lo que nuestro planteamiento persigue es suscitar todo tipo de preguntas a una obra que consideramos "abierta" y que es contestada con otras posibles interrogaciones y sugerencias interpretativas que no dejan de ser más que modos de aproximación para la comprensión del arte a través de la mirada.

CONOCE

«La imagen sigue siendo imagen desde el momento en que es proyectada (...) La imagen en sí, ¿qué es? Un reflejo (...) Lo que yo quiero ver es el reverso de la imagen, verla por detrás, como si estuviéramos detrás de la imagen, de la misma manera que algunas pinturas, que dan la impresión de que estamos dentro de ellas, o que dan la impresión de que mientras estemos en el exterior, no las comprenderemos»

Jean Luc Godard (1967: 32)²¹⁶

4.3.4. Conclusión.

El conjunto de experiencias aquí reunidas manifiestan su interés por generar distintos aprendizajes en los que los protagonistas son los propios estudiantes. Todas las imágenes, en particular las generadas desde el arte, son formas y concreciones iconográficas abiertas a múltiples interpretaciones, porque quienes las observan son un ser distinto en cada caso, con sus propias expectativas, conocimientos y motivaciones e incluso, siendo el mismo, cada encuentro se revelará diferente.

Comprender, exige volver a narrar y manifestar el conocimiento tantas veces sea necesario, aunque esto no debe de corresponder con la tradicional repetición académica a la que frecuentemente nos ha acostumbrando la escuela. El conocimiento no debe de entenderse como una creencia porque para que se produzca y se aprehenda antes tiene que ser cuestionado. El alumno tiene que revisar e incluso sustituir los propios hitos sobre los que construye su mirada –indicaciones que le vienen dadas a través de los estereotipos y las convenciones socioculturales que orientan su formación desde el inicio–.

Pero, ¿desde qué parámetros pueden reconsiderarse estas señales? ¿qué formas pueden generar estas actitudes reflexivas y críticas?

Para nosotros esta claro: la acción docente ha de estar determinada por la experiencia como eje vertebrador del conocimiento, pues es en la interacción y el compromiso con otras formas de mirar donde se concretan las nuevas narrativas que reconstruyen "deconstruyendo" los nuevos contenidos

²¹⁶ Entrevista a Jean Luc Godard en Cahiers du cinema, nº 194, Paris. 1967 p. 32.

DISCUSION

del conocimiento. Estas historias no pueden ser desarrolladas sobre un texto repetitivo o dogmático, al contrario, han de ser realizadas tras el experimento con sus imágenes concretando nuevas formas de pensamiento como lo es el vídeo-ensayo. Estas nuevas narrativas, que sitúan en el centro al estudiante, son construcciones propias que se apropian de lo ajeno, modificando o dejando intactas sus imágenes, para conformar un nuevo universo iconográfico que demuestre la pervivencia de sus contenidos y la consecución significativa: verdadero objetivo de la enseñanza artística.

Nuestra comprensión, se construye a partir del diálogo y la discusión; a partir del contraste, la yuxtaposición y la hibridación de enunciados. La frontera entre el autor y el lector se diluye porque cada una de estas narraciones nos indica una vía de acceso a la realidad desde múltiples performatividades. En este sentido, consideramos especialmente desafortunados determinados repertorios docentes basados en la adquisición mecánica de habilidades y conceptos, con escasa relevancia cognitiva y que además no están relacionados con la vida del alumno, y si lo está, es sólo artificialmente.

Como conclusión final nos parece necesario replantear las valoraciones de Efland en relación a nuestra tarea como docentes: «el objetivo de enseñar arte es contribuir a la comprensión del paisaje social en el que habita cada individuo» (EFLAND, 2005: 229). La relación entre la imagen y la realidad ayuda a construir nuestra visión peculiar del mundo. No nos basta con pensar que sabemos y comprendemos algo, es preciso ser capaces de mirarnos a nosotros mismos, de ejercitar la metacognición para orientar una educación en la que se valore la reflexión del educando sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto es; sobre lo que aprende y cómo lo aprende.





Portada derecha: Still del vídeo-ensayo de Patricia Caballero
Grado de Maestro especialidad de Primaria. 2010

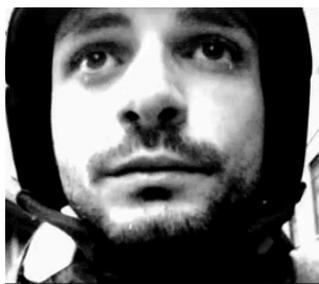
Pagina anterior: Still del vídeo-ensayo de Debora Mayoral, sobre la experiencia *La Otra Mirada*.
Grado de Maestro especialidad de Primaria. 2010



EXPERIENCIA N° 4
PRÓLOGO PARA UN
HUMANO PERFECTO

PROLOGO

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/prologoparaunhumanoperfecto>



Proyecto Prólogo para un humano perfecto
Experimentación comprensiva.

4.4. Prólogo para un humano perfecto. Vídeo-ensayo.

Considerado una forma narrativa del pensamiento audiovisual, el vídeo-ensayo es una reflexión mediante imágenes, realizada a través de una serie de herramientas retóricas que se construyen al mismo tiempo que se desarrolla la reflexión. De esta manera las imágenes son construidas a través de una hermenéutica visual en la que se procesan experiencias de todo tipo, convirtiéndose en el producto que las resume y en el catalizador de nuevos discursos visuales.

En el vídeo-ensayo al igual que en el film-ensayo -con el que guarda relación- se pone el énfasis más en el proceso que en los resultados, puesto que es en el tratamiento donde se produce el proceso de reflexión: las ideas no son previas a la acción y sólo se puede considerar anterior el deseo de indagación. Este enfoque constructor que requiere de la experiencia directa para la construcción del ideario, hace que debamos de contemplar el vídeo-ensayo como un artificio que ensambla tanto el pensamiento como el medio. No se establece una distancia entre la representación y la reflexión; ambas se conjuntan y anulan el tradicional aspecto ilustrativo que hemos venido otorgado a la imagen.

Hemos comprobado, en el capítulo dedicado a las estrategias pedagógicas analizadas en esta investigación, como el vídeo-ensayo recoge las influencias de la tradición ensayística planteándose como una concreción más de lo que podemos denominar «forma-ensayo» y cuya relación mayor ha de encontrarse en los segmentos ensayísticos inscritos en el ámbito de la filmografía. Esencialmente los films-ensayo o películas de ensayo, son formas creativo-reflexivas que superan los límites propios del género, los del ensayo y los del cine -este último entendido exclusivamente como una forma de espectáculo- donde confluyen tanto las corrientes del documental como los enfoques de la vanguardia artística, poniendo la interpretación al servicio de la estética en un procedimiento reflexivo que sitúa su "incompleto discurso" en el mismo plano de sus imágenes que en último término el espectador deberá de completar.



Still del vídeo-ensayo de Antonio Jesús Sánchez: *Prólogo al ser humano perfecto*. Grado de Maestro de Primaria. Grupo J. 2010.

Es esta característica la que nos hizo plantearnos una propuesta didáctica basada en el vídeo-ensayo que partiese de un enfoque a/r/tográfico y que nos permitiera, por un parte, desarrollar distintas formas ensayísticas audiovisuales como aprendizaje previo a la realización de otras propuestas artísticas ligadas al ámbito del videoarte; y por otra, experimentar y desarrollar los distintos conceptos y procesos inherentes en el lenguaje audiovisual. Sin duda, este planteamiento no sólo nos permitió alcanzar estos objetivos, sino que además permitió conformar una obra audiovisual colectiva a través de las diferentes visiones o miradas desarrolladas a partir del *leitmotiv* del proyecto, resumido en el título: *Prólogo para un humano perfecto*.

Antes de describir la propuesta y mostrar algunos de sus resultados es necesario realizar algunas consideraciones que deberán tenerse en cuenta para analizar la amplitud y profundidad del proyecto.

En primer lugar, *Prólogo para un humano perfecto* no es sólo una experiencia o una práctica realizada en el aula sobre el medio audiovisual; ha de ser considerada como un proyecto especulativo de reflexiones entrecortadas; una pieza colectiva en el que se muestran todas las experiencias performativas sobre la reveladora idea de descubrir en "lo humano" un espacio para su reflexión. En *Prólogo para un humano perfecto* lo fragmentario no es un fin en sí mismo, sino un punto de partida que define la estética global del conjunto y de cada una de las partes audiovisuales, en beneficio de la creatividad y la comunicación entre sus creadores. Es la consecuencia directa de una lógica que mantiene abiertas las posibilidades de diálogo entre los productores del macro-ensayo y los espectadores potenciales. Por eso, mostramos todo el énfasis en lo parcial frente a la totalidad, que será descrita en una segunda fase de realización con la intención de cerrar los flujos e intercambios generados durante la realización del proyecto –los vídeo-ensayos, al mismo tiempo que se van realizando, son alojados en un servidor-web que permite: una actualización constante de los contenidos, su consulta permanente y que unos influyan sobre los otros–.

En segundo lugar, el ensayo que supone cada una de las partes y el conjunto de todas ellas, es precisamente eso: un prólogo, una idea previa, una tentativa o prueba donde ensayar las diferentes respuestas a la cuestión anunciada. Las respuestas no pueden ser otras que las acciones que reivindican la



Still del vídeo-ensayo de Mario Romero: *Prologue to a crybaby Perfect*. Grado de Maestro de Primaria. Grupo K. 2010.

ambigüedad y oscilación del yo, evitando de esta manera caer en un dogmatismo de imágenes y de perspectivas, aunque no por ello dejen de ocurrir circunstancias de referencialidad y cita, o ciertos rasgos miméticos en las experimentaciones generadas. Las tres obras proyectadas²¹⁷ como preámbulo del proyecto, incluyen alusiones y citas constantes entre sí por lo que es fácil suponer que los planteamientos de los participantes también hagan uso de estas estrategias que además son la justificación del propio proceso.

Podemos concretar, por lo tanto, que este meta-discurso es realmente la hipótesis del asunto que va más allá de la imagen en sí. Las relaciones que se establecen y que en cierta forma originan el discurso son el aspecto pedagógico y didáctico del proyecto, además de ser la causa que orienta las diversas acciones y la argumentación que las justifica.

El yo, que constantemente es presentado en los vídeo-ensayos, entraña otra cuestión que no debemos de olvidar: no se trata de una cuestión enunciativa de lo que somos, sino más bien la demostración circunstancial de la conciencia de cada uno de nosotros. De alguna manera, la conocida frase del filósofo, moralista y político renacentista francés, Michel de Montaigne, permite entender esta circunstancia: «Yo mismo soy la materia de mi libro». Esta es la idea que recogen todas estas auto-presentaciones con las que cada autor se coloca a sí mismo como ejemplo real y práctico de los problemas sobre los que reflexiona; de esta manera cada uno de ellos se atreve a mostrarse para trazar la línea discontinua de su humano perfecto.

Ensayarse a sí mismo, en el sentido de experimentarse o ejercitarse, es la intención desde la que se revela la necesidad del autorretrato y con la que el ensayo, y en nuestro caso, el vídeo-ensayo muestra una gran correspondencia. Tanto en el retrato como en el ensayo el autor se desvela y se reconoce adoptando diferentes grados de exposición, o lo que es lo mismo: de auto-biografismo

²¹⁷ *The Perfect Human* (1967) Jørgen Leth; *The Five Obstructions* (1995) Lars von Trier & Jørgen Leth; *Prologue to a perfect human* (2010) de Ángel García Roldán



Still del vídeo-ensayo de José M^a Tejado Martínez. *Prólogo al ser humano perfecto*. Grado de Maestro de Primaria. Grupo J 2010

asumido con completa libertad.

Por último, nos resulta también interesante destacar ese aspecto "inacabado" de la totalidad de los proyectos, que nos acerca aun más a la idea de Theodor Adorno de un ensayo que ha de estructurarse como sí fuese a suspenderse en cualquier momento: «Es inherente a la forma del ensayo su propia relativización: el ensayo tiene que estructurarse como si pudiera suspenderse en cualquier momento. El ensayo piensa discontinuamente, como la realidad es discontinua, y encuentra su unidad a través de las rupturas, no intentando taparlas». (ADORNO, 2003: 26)

Nuestro proyecto es discontinuo porque la realidad también puede entenderse de esta manera: encontrando la unidad a través de estas distancias y sus vacíos. Indiscutiblemente este carácter provocador de "lo inacabado" es siempre una invitación al receptor para que asuma su protagonismo y lo concluya. En cierta forma, la advertencia: «Hoy he experimentado algo que espero entender en pocos días» con la que George Leth estructuraba su discurso en *The human perfect* (1967), plantea la misma necesidad de que el otro lo acabe o lo concluya; porque la experimentación audiovisual y su ensayo, como forma de pensamiento, implica el espacio y la espera que la harán más comprensible. Distancia en la cual, el espectador ocupará un protagonismo privilegiado.



Still del vídeo-ensayo de Bárbara Sánchez Fermín. *Prólogo al ser humano perfecto*. Grado de Maestro de Primaria. Grupo K 2010

4.4.1. Objetivos.

Entre los objetivos que se persiguen con la realización de estas experiencias se encuentran:

- 1.** Desarrollar nuevas estrategias para la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales basadas en la creatividad y la experiencia audiovisual.
- 2.** Realizar un juego exploratorio a través de la imagen audiovisual, lleno de tentativas y conjeturas sobre uno mismo, que nos haga creadores y enriquezca nuestro lenguaje audiovisual.
- 3.** Promover el uso de diferentes tecnologías y valorar sus posibilidades pedagógicas, especialmente en su uso dentro de la Educación Artística.
- 4.** Utilizar el portafolio digital como procedimiento para ordenar, interpretar, complementar, exhibir y evaluar los procesos llevados a cabo, así como para establecer un método de análisis que nos permita señalar los diferentes aspectos referenciales que pueden darse entre unas y otras producciones audiovisuales.
- 5.** Reconocer y valorar el vídeo-ensayo como forma de pensamiento audiovisual que nos permite crear y emitir reflexiones visuales procesando experiencias para convertirlas en mensajes generadores de otros discursos de índole visual o textual.
- 6.** Desarrollar un juego de auto-presentaciones en las que el cuerpo sea el eje principal de la acción, propiciando el establecimiento de diversas estrategias de "referencialidad" y "apropiación" como estrategias válidas para la creación artística.
- 7.** Proponer y desarrollar una experiencia educativa basada en la creación audiovisual que enfatice los procesos de indagación y el auto-descubrimiento.
- 8.** Reducir la distancia que en los ámbitos educativos existe entre el pensamiento y el medio; y entre la representación y su reflexión, conjugando estos elementos en un artefacto que funcione de manera autónoma y cuestione el tratamiento de la imagen como ilustración de un texto, idea o pensamiento.
- 9.** Elaborar formas de ensayo audiovisual como aprendizaje previo a la realización de proyectos artísticos ligados al videoarte, en la que podamos experimentar los conceptos, parámetros y procesos inherentes al lenguaje audiovisual.
- 10.** Diseñar una obra audiovisual, colectiva y multimedia, que pueda ser exhibida en una web del proyecto, ofreciendo la posibilidad de interactuar con los distintos fragmentos para ofrecer una narrativa construida desde el punto de vista del espectador.

EXITOS

4.4.2. Contextos.

La primera vez que planteamos esta experiencia²¹⁸ la titulamos: Prólogo para el retrato de un humano perfecto. Aunque similar en el procedimiento y metodología, no alcanzó los niveles de complejidad y referencialidad conseguidos en Prólogo para un humano perfecto. Pese a ello, hemos creído interesante referirla, ya que supuso el punto de partida y la base para indagar sobre distintas formas de ensayo audiovisual que pueden desarrollarse en el aula. Hecha esta aclaración, pasemos a describir el contexto en el que se desarrolló el proyecto de vídeo-ensayo.

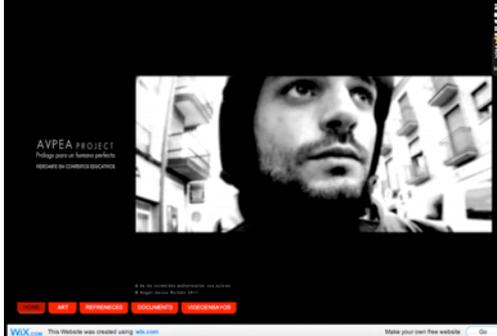
Inscribimos estas experiencias dentro de la formación inicial del profesorado de Primaria. Los grupos que participaron pertenecían al Primer curso de Grado de Maestro de Primaria (curso 2010-11) dentro de la asignatura: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas.

Cabe destacar que estos grupos ya habían realizado algunas de las experiencias recogidas en este capítulo, entre otras, los Proyectos RIP²¹⁹.

²¹⁸ Asignatura: La Educación Plástica y sus dificultades de aprendizaje que el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de de la Universidad de Granada, imparte en el 5º curso de la Licenciatura de Psicopedagogía. (Curso 2009/10)

Pueden revisarse estos procesos a través del blog de la asignatura:
<http://epdea-fcce-ugr-2010.blogspot.com/> [Consultado el 6 de noviembre de 2011]

²¹⁹ Web Proyectos RIP: <http://www.wix.com/veraiconoproduccion/proyectos-rip> [Consultado el 6 de noviembre de 2011]

	<p>CANAL DE VIDEOENSAYOS DEL PROYECTO</p> <p>En ellos se recogen las aportaciones de los estudiantes que se insertan con la la interfaz del canal en el blog de la asignatura. De forma automática son actualizados con cada aportación y permiten el visionado en línea de toda la producción del proyecto.</p> <p>Recurso web utilizado: BLIP.TV. en http://blip.tv/</p>
	<p>PORTAFOLIO DIGITAL DEL PROYECTO</p> <p>Dossier-catalogo que incluye secuencias de still de cada proyecto describiendo como si se tratara de una línea de tiempo el desarrollo de cada videografía para su posterior análisis.</p> <p>Recurso web utilizado: ISSUS en: http://issuu.com/</p>
	<p>WEB DEL PROYECTO</p> <p>Web del proyecto a través de la cual podemos tener acceso a todos los contenidos desarrollados.</p> <p>Recurso web utilizado: WIX en: http://es.wix.com/</p>
	<p>VIDEOGRAMA INTERACTIVO</p> <p>Videograma multilineal desarrollado con una selección de las videografías del proyecto</p> <p>Recurso utilizado: KORSKOW en: http://korsakow.org/</p>



4.4.3. Propuesta.

La propuesta, Prólogo para un humano perfecto, supone la realización de un video-ensayo de corta duración en el que se construya una reflexión audiovisual sobre una tema común: ¿cómo es un humano perfecto?²²⁰

Para la realización de la propuesta se determinarán aproximadamente dos semanas de trabajo y la realización del mismo se desarrollará fuera del horario académico dispuesto en la asignatura.

Como punto de partida se proyectarán las tres filmografías siguientes :

1. The human perfect de Jørgen Leth (1967). Film-ensayo
2. The five obstruction de Lars von Trier & Jørgen Leth (2003). Film-ensayo
3. Prologue to a human perfect de Angel García Roldán (2010). Videoarte

Las experiencias se plantean a través de las siguientes premisas:

1. La videografía final se editará en blanco y negro.
2. El contexto de grabación será un fondo neutro, blanco o negro a ser posible.
3. Las tomas realizadas sólo mostrarán primeros planos y se procurará que el sujeto no salga del encuadre.
4. El performer será el propio autor de la videografía.
5. Las acciones que se realicen han de ser cotidianas y repetitivas

Los distintos procesos y resultados del proyecto quedaran recogidos en los materiales didácticos recogidos en esta web.

²²⁰ La variante de la experiencia, Prólogo para el retrato de un humano perfecto, se desarrolla en parejas y la estructura del vídeo-ensayo se realiza a través de una serie de ítems definitorios de rasgos psicológicos y afectivos de los componentes que deberán de anotar para establecer una relación iconográfica que guíe la grabación de tomas en las que deben de aparecer al menos uno de los miembros. La experiencia se realiza proyectando sólo los films de Jørgen Leth y de Lars von Trier.



ESQUEMAS DE FRAMES.

La fragmentación como técnica para el estudio de la imagen videográfica.

La sucesión continua de secuencias o still de cada videografía, obtenidas a través de la exportación de su totalidad a tantos frames –marcos o cuadros– por unidad de tiempo seleccionado²²¹ permiten obtener una interesante documentación visual que describe cada acción, cuadro a cuadro -o frame a frame-, para generar un análisis pormenorizado de la obra audiovisual y de este modo disponer los distintos elementos conformadores de la videografía en sus niveles semántico, morfológico y sintáctico.

Este procedimiento de convertir el movimiento en instantánea, nos conduce a recorrer el camino inverso –aunque con una intención parecida– de los procedimientos planteados por la fotografía en sus inicios siempre atenta a las cuestiones sobre como capturar la realidad y su movimiento. En aquellos años la demostración de que el movimiento podía desvelar extrañas paradojas físicas llevó a algunos fotógrafos y científicos a concadenar la tomas seriadas para registrar el movimiento con la posibilidad de invertir el proceso y generar su ilusión óptica a través de primitivos artilugios precursores del cine.

²²¹ La frecuencia más interesante para proyectos de 4 a 8 minutos es la de 1 fotograma por cada 2 segundos.

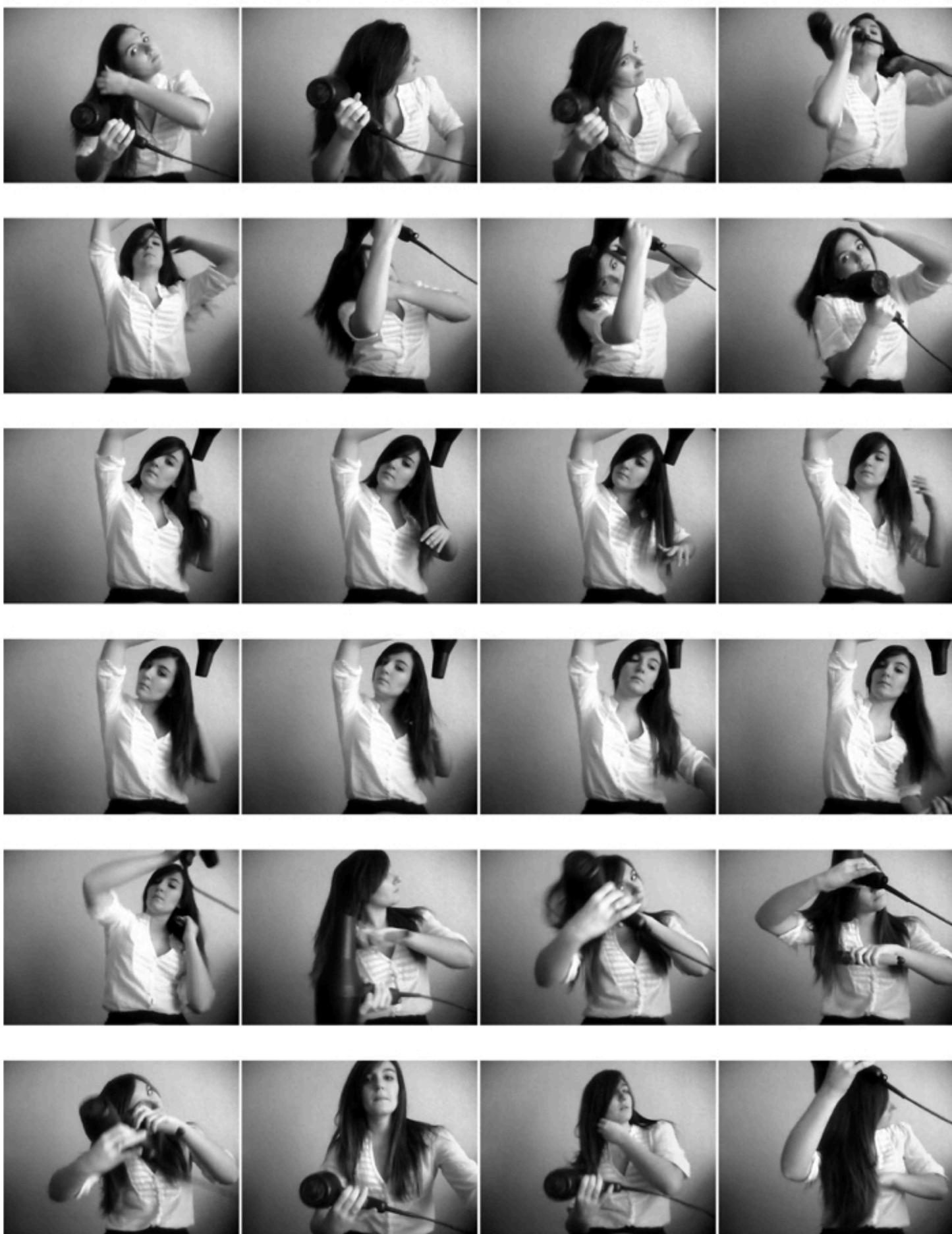


Dos secuencias de *The human perfect*. Jeorgen Leth. 1967

Uno de estos primeros investigadores de la imagen fue Eadweard Muybridge²²² que dedicó gran parte de sus estudios a analizar de forma científica el movimiento. Esta claro que las pretensiones estéticas de estos fotógrafos pioneros quedan muy lejanas de las nuestras, aunque en la actualidad sus trabajos sean un referente indiscutible para muchos artistas contemporáneos. En nuestro caso, adoptamos el método del *Esquema de frames o deconstrucción de la secuencia* con objeto de encontrar en esta fragmentación las respuestas a cómo se organiza y se construye la imagen en movimiento cuando se genera un vídeo-ensayo. Cómo se construyen las imágenes en él contenidas, cuáles son los puntos de inflexión o giros narrativos, cómo es encuadrada el objeto, cómo se organiza la escena, qué elementos o gestos soportan el mensaje, cuál es el ritmo de montaje, como se encadenan las distintas acciones o planos, cómo y cuándo se corta cada secuencia, cuál es la cadencia de la acción en caso de ser un plano secuencia sin edición alguna. Gracias a este procedimiento podemos medir también otras cuestiones como la insistencia en hacer uso de algunos clichés, la utilización de elementos recurrentes o la inclusión de estereotipos en el planteamiento de las acciones, además de describir y analizar cuáles son las constantes y los niveles de referencialidad entre los miembros de un grupo y sus respectivas producciones.

²²² Eadweard Muybridge fue uno de los ejemplos mas destacados en la investigación sobre la cronofotografía que sirvió de base para el posterior descubrimiento del cinematógrafo.





Secuencia del vídeo-ensayo de Yolanda Romero Rojo *Prólogo al ser humano perfecto*. Grado de Maestro de Primaria. Grupo K. 2010

CONCEL

4.4.4. Conclusión.

El ensayo audiovisual es una travesía hacia la verdad repleta de paradas y digresiones, de incertidumbres e hipótesis. Un viaje cuyo mayor mérito reside en el esfuerzo del propio trayecto recorrido que se nos muestra en la pantalla y cuya naturaleza subjetiva lo convierten en un género que predispone al autor-creador y a su observador a un incesante diálogo con el mundo que los rodea.

En esta dirección el vídeo-ensayo supone también la identificación del pensamiento audiovisual en el momento de generarse, con la única certeza de mostrar las imágenes del proceso a un receptor-espectador que las habrá de concluir.

Podemos constatar en este proyecto la generación de un espacio permeable que llevo al alumnado a realizar un juego exploratorio personal, lleno de tentativas y conjeturas sobre sí mismo que enriquecieron su aprendizaje audiovisual, permitiendo valorar los distintos aspectos narrativos de las imágenes y las posibilidades de realizar sobre ellas una mirada crítica.

La forma del ensayo audiovisual ha de asumirse como una experiencia del libre pensamiento que debemos de considerar, aprehender y desarrollar en todos los ámbitos de la enseñanza artística, abordándola de manera especial en la formación del profesorado.

A través del vídeo-ensayo la noción de "obra abierta" se confirma como una realidad inacabada porque su indagación no plantea una conclusión definitiva. Sólo podemos abarcar su totalidad desde la exposición de sus ideas, que pueden ser completadas, corregidas o incluso validadas pero nunca resueltas completamente. El vídeo-ensayo siempre nos proporcionará la sensación de estar en un continuo comenzar, de no resolver todas las preguntas y es precisamente esta característica la que lo convierten en una metodología válida para la enseñanza que puede plantearse en el ámbito de todas las disciplinas del currículum de los distintos niveles educativos, y especialmente en aquellas relacionadas con la Educación Artística.

USION

Es interesante señalar como puede influir en las propuestas desarrolladas por el alumnado la inclusión del trabajo artístico del docente -si se da el caso- que a través de su discurso audiovisual refleja como se establece la interferencia y la relación entre las imágenes y los procesos artísticos. Gracias a esta posibilidad, el alumnado se acerca más al planteamiento de la experiencia, involucrándose como parte activa del discurso y entendiendo y asumiendo el papel del docente en la promoción del aprendizaje de sus alumnos.

A menudo, consideramos que el arte contemporáneo permanece alejado de la escuela, pero qué ocurre si sus actores se intrucen en sus aulas. En nuestra opinión el docente-artista puede y debe mostrar sus indagaciones y reflexiones visuales en el aula, como una parte más de las experiencias siempre que queden justificadas pedagógicamente. Sólo así, podemos desmitificar los mitos sobre la genialidad, la accesibilidad o el supuesto elitismo del Arte, que tanto daño han ocasionado dentro de las instituciones educativas y en la sociedad en general, postergándose hasta nuestros días en forma de ausencia, lejanía e incomprensión general de las formas del arte contemporáneo en la escuela. El trabajo del docente-artista, en este sentido, no se presenta como un hito sino como un proceso de búsqueda similar al que los estudiantes desarrollan o van a desarrollar.





Portada derecha: Still del vídeo-ensayo de Ignacio Checa *Prólogo al ser humano perfecto*.
Grado de Maestro de Primaria. Grupo J. 2010

Página anterior: Still del vídeo-ensayo de Ignacio Checa *Prólogo al ser humano perfecto*.
Grado de Maestro de Primaria. Grupo J. 2010



EXPERIENCIA N° 5
PROYECTO EPDEA

EPDDEA

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/evpea-videoart-project>



Proyecto EPDEA.
Rebobine por favor.

4.5. Proyecto EPDEA. Video-ensayo

«Buscamos una sociedad donde el artista no sea una clase especial de persona, sino en donde cada persona sea una clase especial de artista»

Sri Aurobindo

Lo audiovisual está, de alguna manera, sobrevalorado y a la vez denigrado. Cuando hablamos de narrativas audiovisuales inmediatamente nos remitimos al estudio de cómo lo audiovisual articula sus dos elementos más destacables, esto es el audio y la imagen, sin embargo, lo audiovisual es mucho más que la suma de éstos y podemos analizar otros rasgos ligados a lo verbal, lo proxémico y lo metalingüístico.

Lo audiovisual es hoy responsable del mundo. Hemos interiorizado en el motor interno de nuestras rutinas que lo que hoy se expone en las pantallas no es una versión del mundo sino la realidad misma. Creemos en las cosas porque las vemos en la televisión, esperamos que una película sea como la vida misma y viceversa y nuestra memoria hace tiempo que toma la imagen narrativa del documental como orden lógico de la historia y de sus acontecimientos... y es que hoy «la vida moderna se desarrolla en la pantalla» (Mirzoeff, 2003: 17)

El poder de la narrativa audiovisual hace que las imágenes cuenten historias de manera particular, haciendo uso además del sonido y la música. Indiscutiblemente estos elementos asumen una parte importante de lo narrado y de cómo es contado. La narrativa es la forma en la que estos enunciados se organizan y se exponen, componiendo un conjunto de significados o historia a través de una serie de técnicas y recursos. Pero, ¿Cuáles son sus bases compositivas? ¿Cómo se relacionan los diferentes elementos entre sí? ¿Cuál es su función? y sobretodo, ¿Cómo podemos contar una historia mediante estos elementos?

Nuestro objetivo como docentes en relación al lenguaje audiovisual está marcado por dos orientaciones complementarias: por un lado, hacer ver cómo vemos las imágenes, esto es: sentido interpretativo, y por otro, mostrar como podemos construir estas narraciones –el sentido creativo–.

En esta web recogemos, los procesos y resultados de un un proyecto didáctico realizado en el contexto de la formación inicial del profesorado, con el objeto de mostrar una propuesta enfocada a la consecución de este fin.



Secuencia del vídeo-ensayo de M^a José Ariza Sánchez. *Zozobra el Alma*. Licenciatura de Psicopedagogía. 2010

Jacques Aumont dice: «El papel del espectador, según Gombrich, es un papel extremadamente activo: construcción visual del reconocimiento, activación de los esquemas de la rememoración y ensamblaje de uno y otra con vistas a la construcción de una visión coherente del conjunto de la imagen. Se comprende por qué es tan central en toda la teoría de Gombrich este papel del espectador: es él quien hace la imagen». (AMUMONT, 1992: 95)

Toda imagen se encuentra predestinada a la subjetividad de quien mira; es el espectador quien construye la imagen y la dota de sentido, aunque es imposible olvidar que ese sentido ha sido propuesto por un emisor con una intención comunicativa en la que se reflejan sus conceptos, conocimientos y prejuicios. En nuestras experiencias nos situamos ante un mismo artefacto desde dos ópticas diferenciadas: la del espectador que reconstruye la imagen y la dota de significado propio haciendo uso de sus experiencias, emociones y pensamientos, y la del emisor que representa con su propia mirada la realidad, construyendo su relato audiovisual. La narrativa audiovisual se instala de esta manera en lo social y lo cultural como un sistema de signos que transfiere y evoca a "lo real" generando un artificio con el que todos podemos sentirnos identificados.

Es la posibilidad de simulacro el encanto de lo audiovisual y lo que lo hace atractivo porque es capaz de hacernos creer. A través de la simulación se representan las características de la realidad, construyendo una nueva que puede ser, incluso, más atractiva e influyente que la real. La imagen mediática sustituye al recuerdo en el mismo instante en el que la narrativa es planteada. Consolidándose como "memoria" pues la narración como relato, sea real o ficticio, sitúa los hechos siempre en el pasado. La concadenación de imágenes y sus tramas, nos proporcionan un estado de atemporalidad subjetiva, altamente emotiva que nos induce a un viaje inmediato a través del espacio-tiempo, aunque esta capacidad de desplegarse significativamente en múltiples dimensiones no implica una univocidad de interpretaciones a la hora de que sus múltiples lectores-espectadores recompongan sus discursos.

Definitivamente, el campo de la narrativa audiovisual es extenso, aunque lo que más nos preocupa es cómo se construyen sus historias y cómo podemos abordarlas desde un punto de vista didáctico respondiendo desde la práctica educativa a las convenciones teóricas sobre el tema.

En primer lugar, cuando se habla de la narrativa audiovisual seguramente estemos pensando en su aspecto morfológico, o lo que es lo mismo; cómo se estructura la narración. Aunque también, cuál es su discurso y cómo se desarrollan todos los elementos portadores de significado que aparecen para configurar la historia.

Es evidente que en el origen de la estructura del audiovisual, la novela o del teatro han influido hasta el punto de generar una prolongación de sus fórmulas narrativas. Basta con observar la estructura básica de la narración teatral en tres actos, para darnos cuenta que la misma se repite, como una especie de "dogma" creativo en la narrativa audiovisual.

Esta translación del modelo es permeable al medio y constituye una nueva especificidad que no ocurre del mismo modo en los anteriores, por ejemplo: el enfoque narrativo de lo audiovisual nos sitúa ante la paradoja de la acción. La narración se nos presenta desde el pasado pero la acción discurre en el "ahora", proyectando un sentido temporal correlativo al de la realidad que aumenta su poder de atracción e identificación por parte del espectador.

Hablamos entonces, del pasado, del presente y del futuro, definidos a través de los instantes, segundos y velocidades múltiples, medibles sólo a nivel perceptivo, haciendo posible una narrativa que supera las formas del relato escrito y cuyas posibilidades de manejo del tiempo son exclusivamente la analepsis, la prolepsis y la elipsis.

Las imágenes narran desde su manipulabilidad, en cuanto son contenidas en algún tipo de soporte y a través del cual podemos hablar de su lectura, aunque esta lectura para algunos investigadores sea sólo en sentido metafórico. Por ejemplo, para García Jiménez la significación queda delegada a elementos como la angulación, la escala de planos, la iluminación etc, que no son realmente signos que presupongan un lenguaje. Por ello, creemos necesario establecer una búsqueda, en nuestra experiencia, que plantee qué es lo que entendemos por narrativa audiovisual más allá de los aspectos técnicos del montaje, la composición o la iluminación, analizando las propias creaciones de los estudiantes en la búsqueda de una narratología propia que permita formular las siguientes preguntas: ¿qué miramos?, ¿cómo lo miramos? y finalmente, ¿cómo generamos con ello un discurso?

Un aspecto revelador de las cuestiones que estructuran lo audiovisual es, sin duda, la inferencia de lo cultural desde la contextualización de la forma. El audiovisual no narra sólo un suceso, además muestra cuál es el pensamiento social, político y cultural desde el cual se construye la narración; qué valores se jerarquizan a través de cada encuadre, o qué elementos y contenidos pueden ser modificados en el montaje o la edición final; qué escenas finalmente se muestran y cuáles son las omitidas, reflejando las limitaciones derivadas de las consideraciones éticas o morales que influyen decisivamente en el resultado final; e incluso, cuál es la versión de la historia que define la ideología del autor.

Todos estos elementos no son exclusivos de las distintas tomas o registros utilizados en cada narrativa. De hecho, aunque estas imágenes refieran un significado concreto de forma aislada, el sentido final del montaje narrativo puede plantear otros completamente contradictorios. Es en el planteamiento de cómo se construye cada narración, cómo se enlazan o concadenan sus fragmentos y cómo se selecciona el material constitutivo de la historia, lo que nos proporcionará la lógica final de la creación audiovisual. Por lo tanto, lo que realmente ha de preocuparnos en una experiencia didáctica basada en la creación audiovisual, no es tanto la técnica que aporte –que influirá en el resultado y en cómo las imágenes generan significados–, sino la estructura presentada y como ésta es construida. En nuestras experiencias, no es tan importante el dominio tecnológico del instrumental –que en la mayoría de las ocasiones es completamente rudimentario y básico–, sino la claridad de los –ideas–, expuestos en cada narrativa, a través de los cortes seleccionados y su montaje final.



Secuencia del vídeo-ensayo de Rocío Hernández Lirola. *Maldita Eva*.
Licenciatura de Psicopedagogía. 2010



Still y secuencias (página derecha) del vídeo-ensayo de Mariví García Escribano. *Mi propio camino*. Licenciatura de Psicopedagogía. 2010

Christian Metz comentaba al respecto: «Por el contrario, cuando se dice que se estudia el contenido de una película, se indica por lo general un estudio que va en lo esencial solamente a la sustancia del contenido: enumeración o evocación más o menos informe de los problemas humanos y sociales planteados por la película, así como de su importancia intrínseca, sin examen serio de la forma específica que da a esos problemas la película estudiada. El auténtico estudio del contenido de la película sería justamente el estudio de la forma de su contenido: si no es así, ya no es una película de lo que se habla, sino de distintos problemas más generales a la que la película debe sus materiales de partida, sin que su contenido propio se confunda de ninguna manera con ellos, puesto que reside más bien en el coeficiente de transformación que hace sufrir a estos contenidos». (Metz, 2002: 98)



TIVOS

4.5.1. Objetivos.

Los objetivos que persigue el proyecto EPDEA se dirigen a:

1. Desarrollar nuevas estrategias para la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales, basadas en la creatividad y la experiencia audiovisual.
2. Establecer un juego de identificación a través de la imagen audiovisual que nos posibilite generar un discurso propio basado en el vídeo-ensayo como forma de pensamiento.
3. Superar el sometimiento de lo audiovisual al texto y concretar nuevas formas de trabajo que lo aborden como una forma de pensamiento autónomo.
4. Reconocer y valorar el vídeo-ensayo que permite generar discursos audiovisuales para conceptualizar experiencias personales y colectivas, convirtiéndose en una forma de pensamiento cuyo foco de atención se centra principalmente en lo humano.
5. Valorar las dinámicas y estrategias generadas desde el audiovisual como medio para producir discursos y narrativas personales complejas.
6. Trabajar con los diferentes aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos que estructuran la narración audiovisual, justificando aquellas decisiones que debamos de tomar para su creación.
7. Conocer y aplicar diferentes formas de realización y edición videográfica, aprovechando todos los recursos a nuestro alcance, especialmente aquellos con los que cuente el alumnado y formen parte de su contexto habitual.
8. Fomentar la comprensión de los lenguajes artísticos contemporáneos a través de la creación de nuevas narrativas, especialmente del videoarte.
9. Proporcionar diferentes soportes y medios para el análisis y revisión de las producciones realizadas.
10. Crear un archivo videográfico digital, a partir de las producciones realizadas por el alumnado para su consulta y análisis por toda la comunidad educativa y que pueda ser consultado de forma física o a través de internet.



CONT

4.5.2. Contexto.

Todas las videografías forman parte del Proyecto EPDEA, realizado durante la asignatura La Educación Plástica y sus dificultades de Enseñanza y Aprendizaje, impartida en la Licenciatura de Psicopedagogía (curso 2009-10) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Suponen la última fase de un conjunto de experiencias didácticas enfocadas al tratamiento audiovisual dentro de la formación inicial del profesorado en el que se incluyen otros proyectos como: Los Proyectos RIP, Prólogo para un humano perfecto –en este caso titulado: Prólogo para el retrato de un humano perfecto–, y el proyecto de vídeo-diálogos Vídeo.Box.

Hemos de aclarar que estos proyectos audiovisuales no tenían un carácter obligatorio, permitiéndose todo tipo de formatos artísticos –ver blog de la asignatura–.

No obstante, dado el número de propuestas realizadas en vídeo y la existencia de otras experiencias previas que también hacían uso del vídeo-ensayo como medio de expresión, consideramos adecuado reunificar los distintos procesos llevados a cabo en este proyecto desde una perspectiva didáctico-audiovisual.

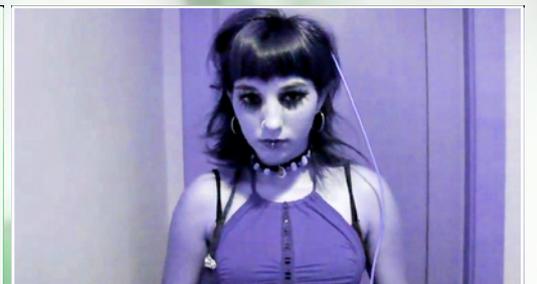
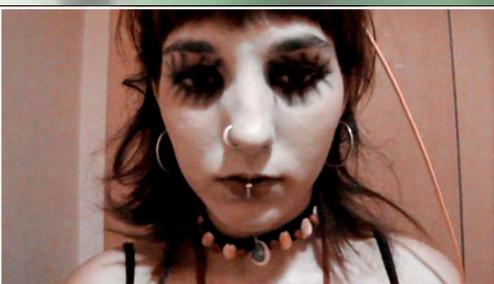
Página anterior: Still del vídeo-ensayo de Pedro J. Ramal Sola. *El limón*.
Licenciatura de Psicopedagogía. 2010

EXTO

PROP



Secuencia del vídeo-ensayo de Virginia Bermejo Lozano. *Autártica*. Licenciatura de Psicopedagogía. 2010

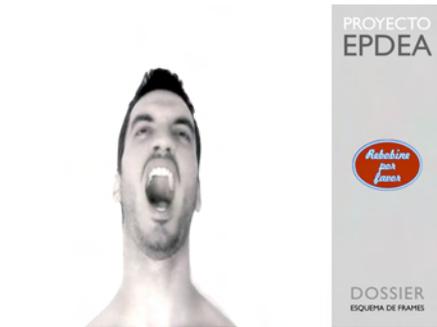


4.5.3. Propuesta.

Las propuestas presentadas en este apartado abordan la construcción de un texto audiovisual como un sistema complejo de signos que puede dar cuenta de un conocimiento específico, lo que nos permite concebirlo como una construcción intelectual organizada tras la forma de vídeo-ensayo.

Las videografías aquí recogidas son planteadas con la única premisa de generar una experiencia audiovisual. No existe, por lo tanto, un tema concensuado o propuesta concreta que parte del docente y la experiencia se realiza con plena libertad. Nuestra única función es la de mediar en el proceso inicial de indagación que permitirá concretar al estudiante que es lo que desea contar. Esta tutorización inicial se realizó, en mayor o menor medida, con la mayor parte del alumnado, contemplando un diálogo creativo en el que se abordaban todo tipo de elementos conceptuales e iconográficos aportados por el alumnado.

El resultado final de casi todos estos proyectos demuestran una importante profundidad discursiva en la que lo humano y lo performático se convierte en el *leitmotiv* de la mayoría de los discursos.

Proyecto EPDEA. Blog Blog de la asignatura a través del cual se puede acceder a un apartado concreto dedicado a estos trabajos audiovisuales.	
http://epdea-fcce-ugr-2010.blogspot.com/	
Portafolio digital del Proyecto EPDEA Portafolio digital alojado en el servidor ISSUS en el que se incluyen secuencias de cada proyecto y fichas técnicas.	
http://www.wix.com/veraiconoproduccion/evpea-videoart-project/epdea#!__epdea/documentacion	
Proyecto EPDEA. Web Web dedicada al proyecto, donde pueden encontrarse una selección de las producciones realizadas y la documentación de interés del proyecto.	
http://www.wix.com/veraiconoproduccion/evpea-videoart-project	



Secuencia del vídeo-ensayo de Desirée Cabrero Montero. *Letanía contra el miedo*. Licenciatura de Psicopedagogía. 2010

Algunas consideraciones sobre las videografías generadas.

Entender lo audiovisual como una forma objetiva de conocimiento, nos obliga a plantearnos qué estrategias podemos desarrollar para su enseñanza, en qué contextos podemos plantearla, cómo hacerlo y sobretodo a través de qué objetivos. Es un hecho, que en las instituciones educativas la palabra domine a la imagen, del mismo modo que lo lineal –modelo estructural en el que la palabra organiza el conocimiento– es previo a lo multidimensional, por lo que el resto de posibilidades comunicativas que pueden tener cabida en el aula y entre las que se encuentra lo audiovisual corren el riesgo de ser sometidas a esta forma consolidada de entender lo intelectual.

Son frecuentes experiencias audiovisuales desarrolladas desde la dramática tradicional o los modelos y procedimientos propios de los medios de comunicación donde el texto –guión– delimita la acción narrativa de la imagen quedando subyugada la imagen a la idea y estructura de un texto. Como vemos, la narración audiovisual sigue estando aun monopolizada, por un lado por una crítica especializada y por otro, por las disciplinas que la tienen como objeto de estudio, incidiendo en el escaso enfoque didáctico que hagan un uso de la imagen desde la imagen en los contextos educativos. Consideramos una cuestión prioritaria desarrollar todo tipo de estudios y experimentaciones que realicen nuevas aportaciones en este sentido, que generen estructuras pedagógicas que hagan posible el tratamiento de la audiovisual desde su ensayo deliberado, y que los posible textos que se puedan desarrollar no sean más que amplias lecturas de sus imágenes.

El vídeo-ensayo, como estructura y forma elemental de la imagen en movimiento, nos permite desarrollar distintas proposiciones basadas en los registros videográficos que se originan en la cada propuesta y cuyo fin es formar parte y estructurar a través de distintos procedimientos un mensaje audiovisual desligado de un texto previo -entiéndase como palabra escrita-.

La imagen, como palabra visible, nos obliga a seleccionar todo tipo de registros audiovisuales capaces de definir ideas –por si mismas o por combinación con otras– que definirán además un estilo narrativo sobre los conceptos de continuidad y de tiempo. Consideramos importante hacer una descripción de todos estos elementos y mostrar algunos ejemplos de estos procesos de construcción



Secuencia del vídeo-ensayo de Desirée Cabrero Montero: *Letanía contra el miedo*. Licenciatura de Psicopedagogía. 2010

audiovisual para su comprensión desde un punto de vista didáctico. En las siguientes páginas vamos a describir los conceptos de: toma, clips, estilo, continuidad, tiempo y edición que influyen en la construcción de la narrativa audiovisual.

En el caso de las **tomas**, nos remitimos por lo general a las utilizadas por cine y a la televisión: *extreme close up*, *close up* –primer plano–, *medium close up* –plano medio corto–, *medium shot* –plano medio–, *medium long shot* –plano americano–, *long shot* –plano de conjunto–, *very long shot* –plano general–, *medium two shot* –plano medio, doble–, *three shot* –plano triple–, *group shot* –plano de grupo–, así como picada, contrapicada, campo de acción, campo-contracampo y los movimientos de cámara como *paneos*, *travelling*, *dolly* y *zoom*, entre otros.

La elección de los **clips** estará sujeta a las características de cada secuencia de imágenes incluidas en cada caso, por lo que es interesante definir las con un sistema estricto que nos posibilite controlar todo el material grabado, ordenarlo y categorizarlo. Cada clip posee una potencialidad de significado que dependerá del contexto en la que vaya a ser incluido y de la fórmula con la que se integre en la línea de tiempo final. Debemos de hacer una selección previa, incluso a nivel de grabación de las secuencias.

En cuanto al **estilo**, debemos de ser conscientes que es la ausencia de reglas facilita el surgimiento de una forma propia de narrar basada en la familiaridad. El estilo ornamenta el discurso narrativo como consecuencia lógica de la personalidad y la mirada del autor que construye y experimenta con la producción. Muchas de las imágenes aparecerán en la imaginación del autor/a como una iconografía recurrente o “familiar” –fruto de múltiples experiencias videográficas que no son más que referencias, influencias e interferencias anteriores– y que tenderán a repetirse por el simple hecho de que estas imágenes convencen, inquietan o estructuran una idea clara y sencilla. De esta manera se encuentra una forma más adecuada para expresar un pensamiento sobre un asunto particular. Esta familiaridad reorganizará el discurso y orientará la mirada, proporcionando la base para nuevos espacios de experimentación que del mismo modo adquirirán el estatus de “familiaridad”, una vez



Secuencia del videoensayo de Sheila Campos Pulido. *Sensaciones*. Licenciatura de Psicopedagogía. 2010.

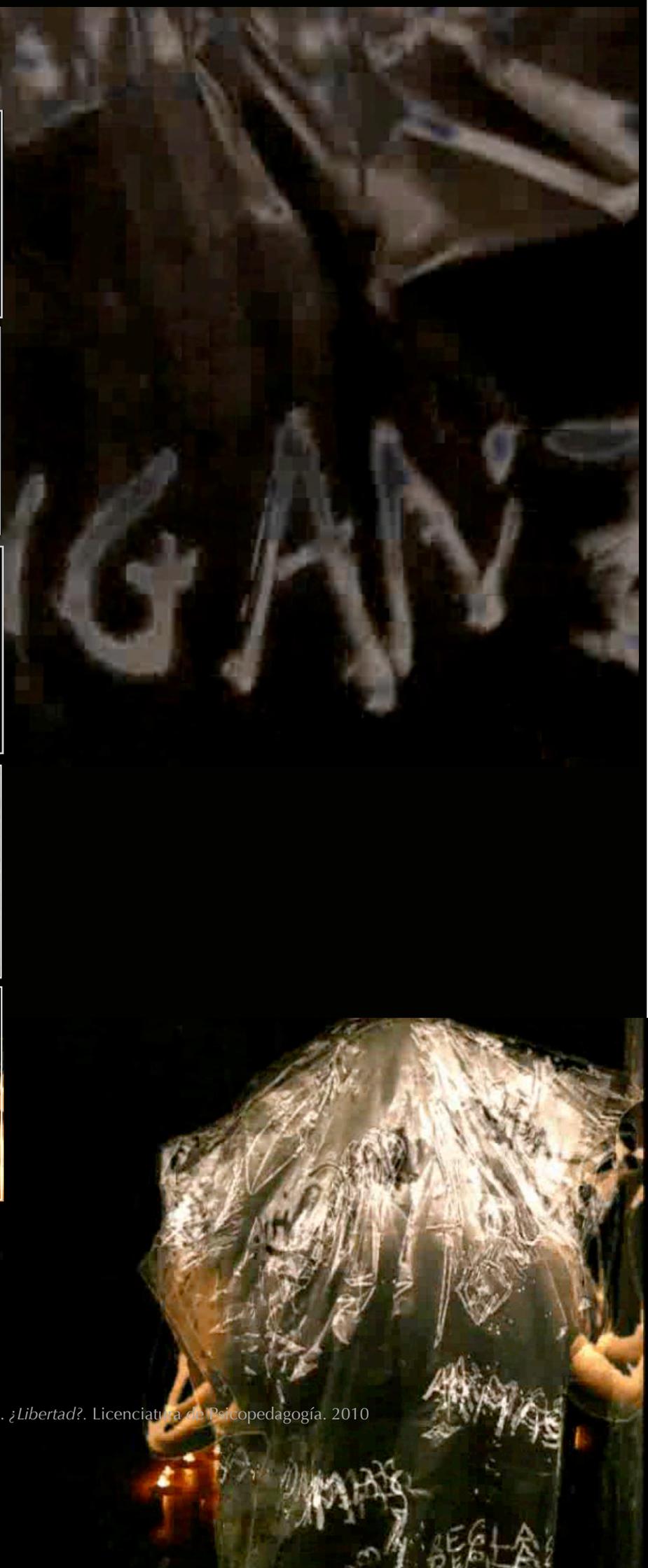
probada su eficacia. En todo caso, estas influencias y auto-referencias son persistentes en el discurso audiovisual, especialmente en los ámbitos del videoarte donde el estilo hace posible, además, su función intelectual, existencial, persuasiva y estética.

Otro de los elementos importantes en la narrativa audiovisual es la **continuidad**. El hilo conductor en una narración proporciona continuidad al discurso, y a pesar de las modificaciones o de los cambios a los que se la somete, hace que se muestre como un todo. Podemos encontrarnos con historias contadas fragmentariamente, como son la mayoría de los casos que aquí recogemos, aunque en todas ellas la existencia de un común denominador –forma de una continuidad básica–, permiten la aclaración de la intención con la que son construidas. Esta continuidad dentro de la narrativa audiovisual es la responsable de que podamos dotar de sentido a las distintas variaciones de la experiencia con respecto a lo que vemos y oímos, además de generar distintas expectativas al espectador haciendo visibles los puntos de sincronización y de tensión narrativa.

El tiempo, es sin duda, uno de los elementos más definitorios de la estructura de la narrativa, aunque la historia contada esté determinada también por otros elementos como el guión o el diálogo –en el caso del cine–. En el videoarte el tiempo responde no sólo al ritmo de lo que vemos en pantalla, sino también a la música, al sonido y a ambos a la vez –incluso en el caso de que no exista–. El sonido o la música son elementos que denotan diferentes características al audiovisual –intensidades, texturas, modulaciones o ritmos– que visualmente se manifiestan en cortes, tonos cromáticos, movimiento de cámara o imágenes que dialogan con lo que se oye de una u otra manera. Debido a esto, son frecuentes en estas primeras producciones abusar de la música como elemento que inconscientemente orientará la construcción narrativa, como si de una estructura de tiempo se tratara. La música, frecuentemente suele ser uno de los temas más recurrentes y suscitadores del debate a la hora de considerar su pertinencia o no en las fases de creación de la pieza audiovisual. Su necesidad sostiene la estructura narrativa que se concreta en el ritmo de edición o montaje. Por este motivo, anular la banda sonora a un proyecto audiovisual puede parecernos un error y al revisarlo sentimos que ya no nos cuenta lo mismo; pero el ritmo se mantiene presente, en cada corte, en cada relación de secuencias, en cada giro narrativo. Lo importante no es cuestionarnos la idoneidad de su presencia, sino tener claro como la estamos utilizando y porqué. Durante el montaje deberemos de aclarar si esta no es más que un componente decorativo o como una parte sustancial de la obra.

Llegamos, finalmente, a la parte más importante de la realización de un proyecto realizado con la imagen visual en movimiento: **la edición**. La edición sirve para ajustar el material al tiempo determinado, combinando el material visual y generando un resultado interesante. En la edición o montaje, se adecuan las tomas y se crea visualmente la historia. Es sin duda, una de las fases primordiales de la producción audiovisual.

Aunque su origen se remonta a los primeros años del cine mudo y a la utilización de máquinas, denominadas moviolas, que permitían el “corte y pega” de las distintas secuencias, en la actualidad, el vídeo sustituye la filmación –en película emulsionada– por la grabación de la imagen en soporte digital que es editado a través de distintas aplicaciones informáticas, permitiendo finalmente la flexibilidad y reversibilidad del proceso.



Secuencia del videoensayo de Lara Ortigosa Alcón. *¿Libertad?*. Licenciatura de Psicopedagogía. 2010

Existen distintas formas de editar que condicionan el mensaje audiovisual, pudiendo hablarse de edición por inserción o por ensamblaje. Por ensamblaje, se construye una cadena de momentos, tanto en audio como en vídeo, mientras que por inserción se organizan los distintos segmentos del material original, dando paso a un tipo de estructura de edición que no necesariamente ha de ser exclusivamente horizontal, aunque en ambos casos se mantiene la linealidad de la narración.

En ambos casos, la edición puede mostrar escenas que no necesariamente han de estar relacionadas entre sí pero que en el momento de juntarlas generan un significado particular. Esta circunstancia, denominada edición relacional, tiene su origen en el *Efecto Kulechov* –experimento que este autor realizó al unir dos imágenes sin relación aparente y encontrar siempre en los espectadores una tendencia a relacionar la *imagen A* con la *imagen B*–.

Existen otras maneras de editar que incluyen estilos de montaje diferentes como el de Eisenstein, que yuxtapone dos escenas creando una tercera, o la edición de recopilación, usada frecuentemente en documentales. También encontramos la edición de continuidad, que responde a la relación causa-efecto, o la edición acelerada centrada en la característica del tiempo, fuertemente influida por la televisión, los vídeo-clips musicales y los comerciales, en los que se hace constante la utilización de diferentes técnicas para acelerar la acción, condensándola a través de elipsis narrativas.

En la postproducción audiovisual también utiliza transiciones entre tomas –cortes, disolvencias y *fades* principalmente–, así como diversos efectos que enfatizan o minimizan características propias de la imagen. Por ejemplo, el corte es usado para dar continuidad a la acción en caso de que la cámara no pueda seguir la misma, ya sea de forma intencional o casual y permite cambiar de tiempo, de lugar o de personaje, generando impacto o dando lugar al cierre del capítulo. Esta estrategia es una de la que más persuaden al espectador ya que ofrecen aquella información que el autor considera importante en el discurso y obvia lo que se considera superfluo. De otra parte, las disolvencias ofrecen un puente suave e intuitivo entre una escena y otra, a modo de transición gradual que favorece cierta sutileza a la hora de mostrar las imágenes. Por último, encontramos los *fades* que son transiciones graduales de negro al vídeo (*fade in*) o de vídeo a negro (*fade out*) que posibilitan la entrada o salida de capítulos o partes de la narración cerrando o abriendo una idea.

A continuación presentamos una selección de narrativas generadas en el *Proyecto Rebobine por favor* a través del esquema de frames de cada vídeo-ensayo, como procedimiento que nos permitirá observar y ajustar cada una de estos conceptos y que puede considerarse un procedimiento didáctico para el análisis audiovisual.

CONOCE

4.5.4. Conclusión.

Es un hecho que el consumo de todo tipo de producciones audiovisuales entre los estudiantes –escolares y universitarios– es constante, pero en pocas ocasiones se plantea la posibilidad de generar sus propios mensajes y producciones en el entorno educativo.

La formación audiovisual en la escuela puede definirse como raquítica en un sentido general y la formación del profesorado en estas cuestiones es en su mayoría escasa o inexistente. La educación durante los últimos años se ha despreocupado por este tipo de mensajes y el lenguaje audiovisual sólo está presente en el aula de una manera asistencial como complemento o apoyo formativo. A pesar de todo ello, encontramos algunos proyectos que trabajan en esta dirección –ver apartado referido a videoarte escolar–.

La actual presencia de creaciones videográficas en entornos sociales y culturales, así como la facilidad de acceso a los dispositivos y herramientas que los generan, plantean la necesidad de una formación específica que, como señalamos, es escasa en los planes de estudio universitarios de formación de profesorado. Es necesario que los futuros docentes estén capacitados para hacer un uso eficaz y consciente de estas tecnologías y de sus lenguajes.

Además, los profesionales, investigadores, técnicos y docentes de la actualidad, deben saber utilizar estos nuevos procedimientos de comunicación y comprender sus mensajes para reconocer y valorar críticamente las imágenes mediáticas de su entorno. Es preciso que la escuela asimile lo audiovisual, incluyendo sus retos sociales y artísticos, como una nueva posibilidad en el campo de la expresión, la comunicación, la creación y el desarrollo profesional.

Nosotros, al contrario que otros autores, no consideramos que se requieran grandes esfuerzos didácticos para redirigir la mirada más allá del convencional consumo audiovisual. En todo caso, si es necesaria una voluntad consciente y un compromiso en el establecimiento de una educación audiovisual constatable que implique tanto la programación de experiencias de creación audiovisual, como la disposición de estrategias orientadas hacia una alfabetización audiovisual.

VISION

Esta necesidad de generar programas específicos dedicados a lo audiovisual han de incluir en su diseño las potencialidades pedagógicas que ofrece el vídeo-ensayo para el aprendizaje audiovisual. El vídeo-ensayo, combina las virtudes de la tradición intelectual con la estética experimental videográfica.

Es común que la imagen sea utilizada en los ámbitos educativos y académicos como la ilustración de un texto. Favorecido que el audiovisual se incorpore al los contextos escolares más como un recurso complementario que como una forma independiente de pensamiento. Lo audiovisual se ha venido a considerar como un mediador entre los objetos y las teorías desarrolladas sobre estos, pero casi nunca como una teoría en si misma.

Lo audiovisual no es exclusivo del campo lingüístico aunque no deja de ser un lenguaje con sus características propias. Ha sido considerado un suplemento del saber y nunca como saber en sí mismo, y por tanto, ha estado subyugado siempre al texto, negándole su verdadero sentido. Este hecho, es la causa más importante que impide encontrar propuestas escolares basadas exclusivamente en un tratamiento audiovisual de los contenidos. En el ámbito escolar, la mayoría de las imágenes responde a una intención ilustrativa y cuando se presentan solas precisan nuevamente de la palabra para aclararla o hacer posible la interpretación.

Es necesario plantear nuevas propuestas docentes que se alejen de los tratamientos habituales sobre lo visual y audiovisual en el aula.

Es preciso romper con los bucles infinitos de palabras e imágenes –estériles e inútiles–, que plantean una imagen imperfecta a los sentidos, perdiendo con ello su carácter universal y creativo.

Debemos realizar otros recorridos audiovisuales que nos permitan alejarnos del lugar seguro del recurso y del ejemplo, porque desde estos espacios las ideas son fáciles de organizar y el debate se aleja de nuestro interés: la imagen.







 **EXPERIENCIA N° 6**
VIDEO.BOX



VIDEO BOX



<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videobox>



Proyecto VIDEO.BOX.
Diálogos basados en vídeo.

VIDEO.BOX es un proyecto de investigación centrado en la búsqueda de estrategias para la alfabetización audiovisual utilizando distintas herramientas de comunicación multimedia basadas en estrategias de *videoblogging* y *vídeo streaming* para desarrollar una experiencia comunicativa basada en la imagen videográfica.

4.6. Proyecto Vídeo.Box. Diálogos basados en video.

Paul Messaris especifica que cualquier medio de comunicación puede ser descrito en relación a las propiedades semánticas y sintácticas de su lenguaje. La semántica tiene que ver con la relación entre los elementos del lenguaje y su significado, ya sean imágenes, palabras, tonos musicales, etc., mientras que la sintaxis muestra como se relacionan estos elementos entre sí dando lugar a formas complejas de significado. Cada modo de comunicación tiene sus características propias en este sentido. En el lenguaje audiovisual se ha descrito la relación entre dos o más imágenes pero al contrario que el lenguaje verbal, la sintaxis no ha generado una normalización que especifique con exactitud cómo y cuándo los eventos o secuencias de un montaje audiovisual quedan relacionados entre sí. Esta ausencia, comentada por Messaris, es especialmente evidente en la utilización que el cine realiza de los niveles verbales –o el diálogo– para especificar la relación temporal existente entre las distintas escenas de una película. (Messaris, 1998: 8)

Conocer cómo se desarrolla el lenguaje audiovisual es una tarea imprescindible si perseguimos una alfabetización visual en la educación. Uno de los primeros pasos en la consecución de este objetivo consistirá en el aprendizaje de las propiedades básicas del lenguaje audiovisual, a través de la experimentación con las distintas formas de narración audiovisual, para entender cómo se construye el texto visual y experimentar los procedimientos de estructuración sintáctica que lo hacen posible.

Una de las cuestiones esenciales en la búsqueda de sistemas que nos ayuden a concretar metodologías didácticas para el reconocimiento y uso de una narrativa audiovisual, es la identificación de las estructuras que conforman este lenguaje. En este análisis, la identificación de cada bloque de contenido, especialmente de aquellas unidades mínimas portadoras de significado, nos permite el diseño de una serie de experimentaciones sobre la comunicación audiovisual en su nivel más primario: El vídeo-diálogo.

Existe un paralelismo evidente entre como se generan las secuencias narrativas audiovisuales y cómo se estructuran los sistemas de hipertexto, y no tanto en el establecimiento de mayas de contenido entrelazadas o hipervinculadas, sino en cómo son abordadas sus unidades mínimas con objeto de propiciar distintas relaciones y variables de significado. El "nodo" hipertextual es la unidad más pequeñas con significado "útil" que determina la capacidad para construir sintácticamente formas lógicas de pensamiento. En el lenguaje videográfico estas unidades mínimas quedarán definidas por el registro audiovisual de corta duración con capacidad para evocar un significado concreto y que en su relación con otros puedan generar formas complejas de narrativa.

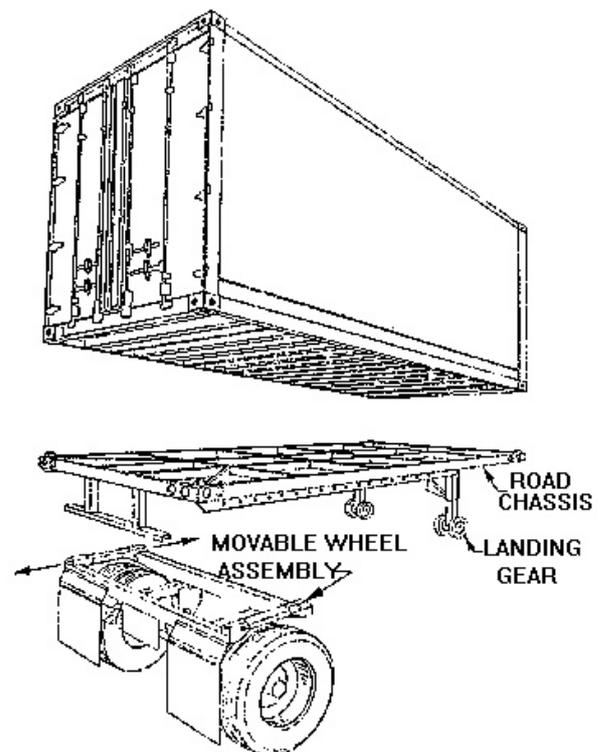
Mientras en el hipertexto un "nodo" puede contener una sola palabra, una frase, o varios párrafos y las formas de conexión se establecen a partir de las vinculaciones entre palabras-concepto, en el mensaje audiovisual estas unidades mínimas de significado pueden ocupar un frame, un conjunto de éstos, o sucesiones de estos últimos, quedando condicionada su relacionabilidad a las necesidades comunicativas del comunicador. Estas necesidades pueden ser de índole personal si nos referimos a un único autor-comunicador, como por ejemplo en el vídeo-ensayo -descrito en esta investigación-; o una forma de construcción colectiva si intervienen varios coautores-comunicadores que generan distintos enunciados audiovisuales para establecer un diálogo -o conversación- que haga evidente un interés compartido.

Este segundo caso, es el contexto sobre el que diseñamos nuestra propuesta, en la cuál los contenidos dependerán de los intereses de las personas participantes –al menos dos interlocutores– que establecerán una relación de intercambio comunicativo basado en la normalización de los procedimientos de creación-emisión influyendo en los niveles de significación del texto audiovisual.

En el proyecto Video.Box ningún diálogo está preestablecido de antemano y dependerá, en todo caso, de la potencialidad significativa de las imágenes que se pongan en juego, del nivel de desarrollo del diálogo y de la lectura que cada interlocutor realice de las videografía, individualmente y en su conjunto.

Durante el transcurso de la experiencia ambos interlocutores irán conformando una narración amplia que favorecerá la aparición de distintos códigos y concretará las orientaciones temáticas originadas en el diálogo, estableciendo elementos comunes en una línea discursiva coherente –al menos para ambos interlocutores–, que ira aumentando gracias a los acuerdos semánticos dispuestos en la experiencia a través del tiempo.

Estas dinámicas de comunicación favorecen la comprensión de los distintos procesos de creación audiovisual, en el que tienen cabida todas las formas del audiovisual: desde el cine a la televisión, pasando por todas las propuestas videográficas contemporáneas descritas en este estudio. A través de los diálogos basados en vídeo, proponemos una experiencia didáctica que plantea el uso de pequeños registros audiovisuales con significado mínimo para construir una narrativa audiovisual de forma que reconozcamos y nos familiaricemos con las distintas propiedades y funciones del lenguaje audiovisual.



4.6.1. Objetivos.

Entre los objetivos que se persiguen con el proyecto de Diálogos Basados en Vídeo, Video.Box, destacan:

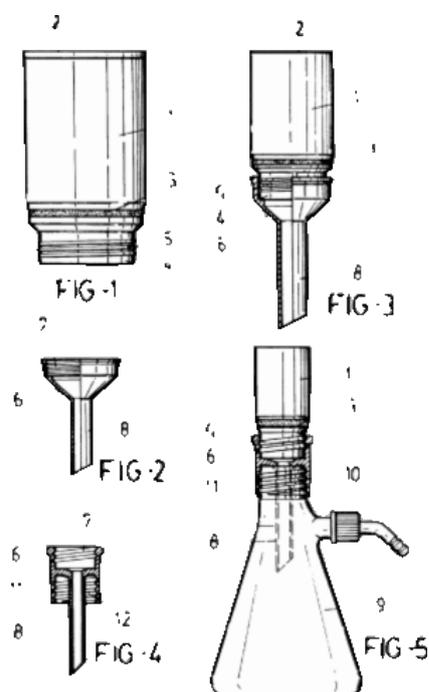
1. Construir un instrumento para la alfabetización audiovisual que permita superar el sometimiento de la imagen al texto y que haga uso de registros audiovisuales propios en la comunicación interpersonal.
2. Potenciar el pensamiento audiovisual a través de sus narrativas reconociendo la importancia del montaje como procedimiento de creación.
3. Trabajar los diferentes aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos del mensaje audiovisual a través del diálogo audiovisual.
4. Reconocer la existencia de unidades mínimas de significado audiovisual y su interrelación dentro de una estructura de comunicación.
5. Establecer los distintos niveles del proceso comunicativo en el vídeo-diálogo.
6. Crear una plataforma mediática que permita la comunicación audiovisual entre usuarios y haga posible un aprendizaje cooperativo, secuenciado y auto-regulado, que registre además todos los procesos y genere un archivo videográfico que pueda servir de modelo para futuras investigaciones.
7. Garantizar la consulta y actualización permanente de los procesos de una forma automática a través del uso de determinados recursos-web basados en la web 2.0, las dinámicas de *videoblogging* y las tecnologías de *vídeo-streaming*.
8. Promover la creación de recursos y estrategias didácticas orientadas a la alfabetización audiovisual, que hagan uso de tecnologías y soportes web de acceso libre y gratuito.
9. Plantear las potencialidades pedagógicas de estos recursos, fomentando su uso educativo entre estudiantes y docentes y motivar con ello la creación de un material educativo propio en el aula que supere los límites presupuestarios y los problemas frecuentes del diseño.
10. Acercar a los usuarios a realizar determinadas tareas relacionadas con las nuevas tecnologías, fomentando el autoaprendizaje y la cooperación a través de la red.

O B J E

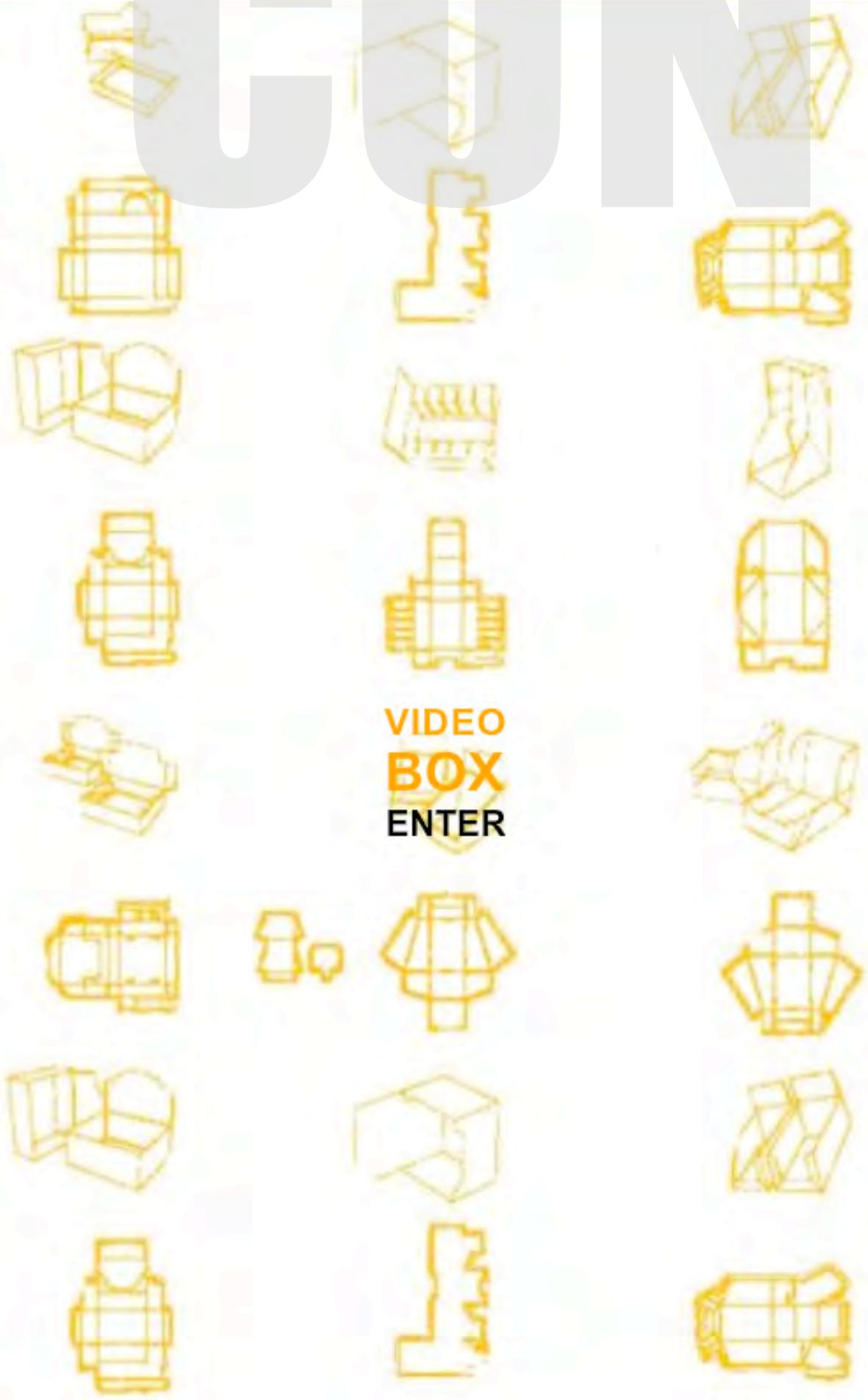
El objetivo de un diálogo basado en vídeo es desarrollar el pensamiento audiovisual y favorecer la construcción de vídeo-narrativas. Su relación con el montaje, como técnica para la creación audiovisual, lo convierten, además, en una estrategia para introducirnos en la edición digital y comprender cómo las imágenes se relacionan en un segmento de tiempo.

Como instrumento didáctico en la enseñanza audiovisual el vídeo-diálogo cumple los siguientes objetivos:

1. Conformar un instrumento para la alfabetización audiovisual.
2. Poner a disposición del usuario un sistema de aprendizaje personalizado basado en la participación y la colaboración entre participantes.
3. Demostrar su utilidad en los niveles de formación individual y colectivo.
4. Permitir que los aprendizajes se puedan desarrollar fuera del aula .
5. Establecer nuevas formas de comunicación a partir de formas audiovisuales.
6. Garantizar un acceso libre a los procesos, tanto para realizarlos como para revisarlos.
7. Permitir distintas variables de creación, análisis e interpretación en cada proceso.



CONT



VIDEO
BOX
ENTER

4.6.2. Contextos.

Esta experiencia fue desarrollada durante el desarrollo de la asignatura: La Educación Plástica y sus Dificultades de Enseñanza y Aprendizaje, que el Área de Didáctica de la Expresión Plástica del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada imparte en el último curso de la Licenciatura de Psicopedagogía.

Para el desarrollo de la experiencia se conformaron dos grupos de trabajo: el primero, constituido por los estudiantes universitarios, y el segundo, integrado por el alumnado y profesorado de los centros escolares colaboradores de proyecto. De esta manera el alumnado universitario interactuaba a través de los diálogos basados en vídeo con el alumnado de Primaria y viceversa.

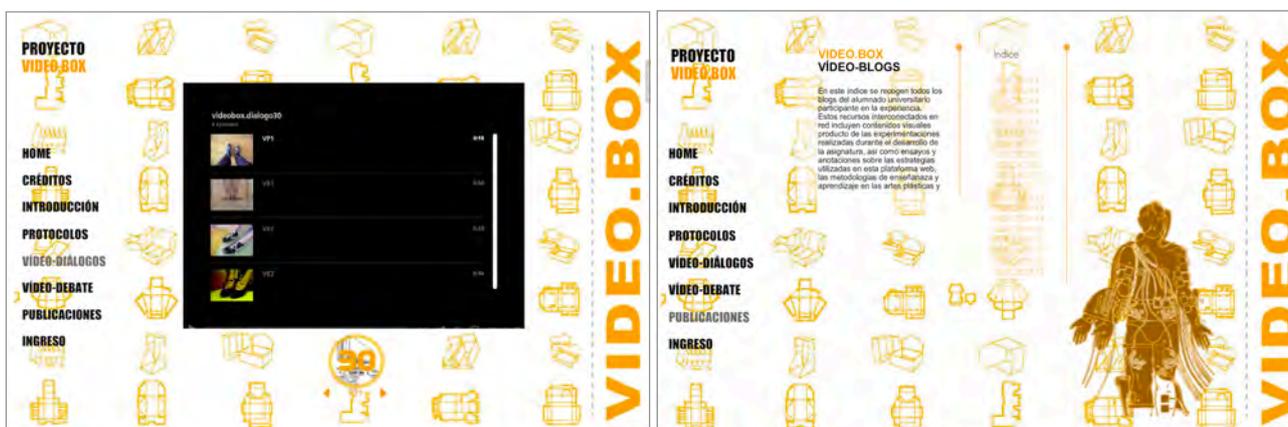
Durante la experiencia se realizaron un total de 60 vídeo-diálogos.

Colegios colaboradores:

C.E.I.P. Hnos. Coronel Velázquez de Piñar. Granada

C.E.Pr. Ntra. Señora de las Nieves de las Gabias, Granada.

La colaboración de estos Centros con el proyecto fue coordinada por el profesor colaborador de esta investigación, Miguel A.Tidor López, docente y tutor de uno de los grupos de Primaria del C.E.I.P. Hnos. Coronel Velázquez de Piñar. Granada



En ambas páginas gráficos y capturas de pantalla de la web Video.Box.

Episodes of videobox.dialogo31



VB2

videomensaje2

Release date

Jun 4, 2010

Runtime

01:06



VG2

Release date

May 28, 2010

Runtime

00:24



VB1

videomensaje1

Release date

May 19, 2010

Runtime

00:56



VGB1

Videodialogo1

Release date

May 12, 2010

Runtime

00:30

1 of 1

Detalle de la interfaz de uno de los vídeo-diálogos. Video.Box. 2009

PROP

4.6.3. Propuesta.

Para que un medio pueda ser utilizado en la alfabetización audiovisual requiere que los usuarios desarrollen alrededor de él un alto nivel de entendimiento, a través del cual se ponga de manifiesto el conocimiento de los mensajes. Vygotsky describe este proceso como internalización y hace hincapié en que no existe una separación clara entre lo que los individuos aprenden y cómo lo hacen en un entorno colectivo, ya que durante el mismo proceso de aprendizaje se están poniendo en práctica esos mismos conocimientos y habilidades aprendidos.

Cuando diseñamos un entorno de enseñanza basado en el aprendizaje colaborativo debemos de tener presente estas dinámicas de internalización que precisan de la participación y la interrelación entre individuos. La colaboración es una forma de comunicación y de aprendizaje en el que se distinguen unos actores, unos procedimientos, unas tareas y un contexto de intervención. El proyecto Vídeo.Box se diseña partiendo de esta idea y se construye en un espacio virtual sobre una estructura Web 2.0 que puede ser ampliada en cualquier momento. La necesidad de contar con distintas herramientas que pusieran en contacto a los interlocutores, permitiendo una comunicación a través de registros videográficos que se fuese desarrollando de manera independiente y permanente, nos hizo estudiar las distintas redes sociales que permiten estas posibilidades, valorando sus posibilidades y ventajas, y de manera especial, atendiendo a la familiaridad de los procedimientos y facilidad de uso entre los usuarios –una buena parte de los participantes en la experiencia no dominaban todas las posibilidades de estas redes y su conocimiento de internet era mínimo–.

En este proceso de búsqueda y selección de recursos-web, decidimos hacer uso del servidor de vídeo Blip.Tv que ofrecía la posibilidad de realizar los procesos de alojamiento a través de un cliente FTP multiplataforma y actualizar las bases de registros de vídeo de forma automática con cada nuevo ingreso, mostrándose una visualización de todas la videografías en una línea de tiempo aislada de la web con posibilidad de insertarla en otra web a través de sus código html. Todo ello de una manera casi autónoma –una vez establecidos todos los enlaces pertinentes–, sin intermediarios ni coste alguno²²³.

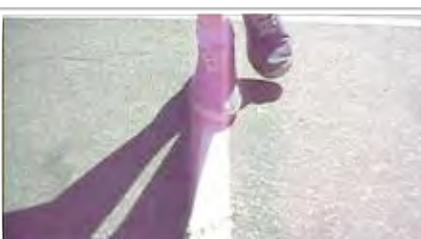
²²³ Para el desarrollo de la web utilizamos el editor flash en línea Wix. en www.wix.com, que es libre y gratuito en la versión con publicidad, como se podrá observar bajo estas líneas, pero que nos permite una amplia libertad diseño y compatibilidad con otros tipo de recursos web.

videobox.dialogo57

About this original series

Episodes
6 episodes

Rating
TV-UN

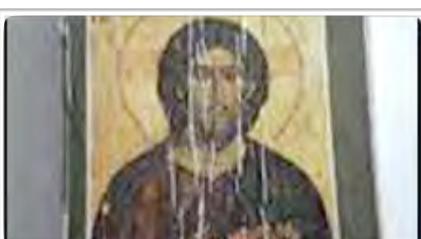


videobox.dialogo49

About this original series

Episodes
6 episodes

Rating
TV-UN

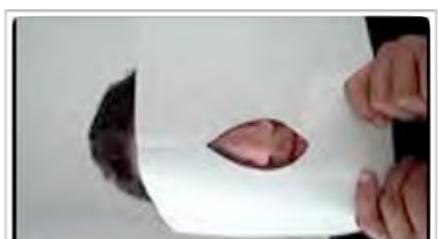


videobox.dialogo46

About this original series

Episodes
6 episodes

Rating
TV-UN



videobox.dialogo38

About this original series

Episodes

6 episodes

Rating

TV-UN

videobox.dialogo45

About this original series

Episodes

6 episodes

Rating

TV-UN

videobox.dialogo48

About this original series

Episodes

6 episodes

Rating

TV-UN



Secuencias de still de referencia de varios vídeo-diálogos. Video.Box. 2009



videobox.dialogo43

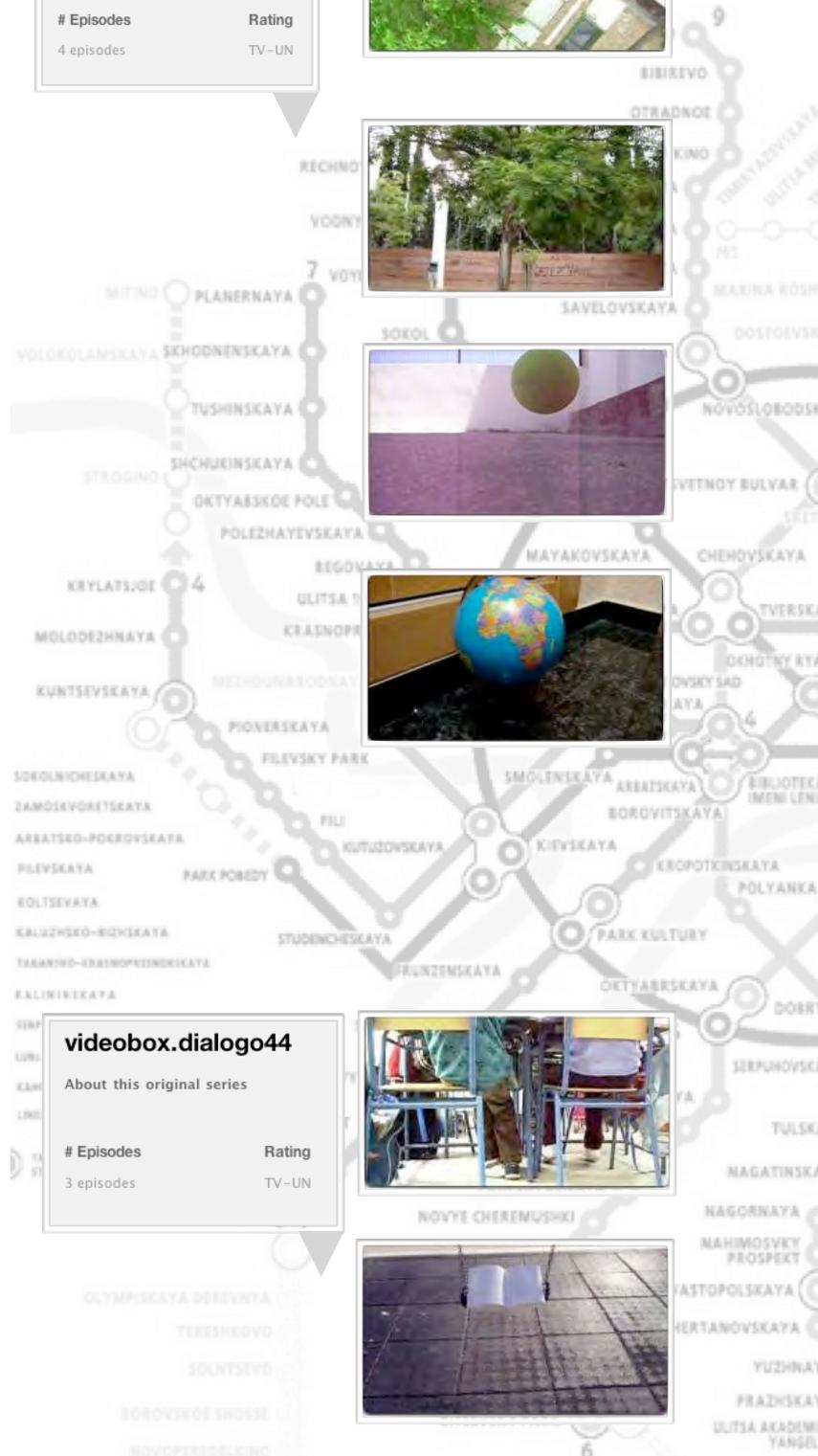
About this original series

Episodes

4 episodes

Rating

TV-UN



videobox.dialogo44

About this original series

Episodes

3 episodes

Rating

TV-UN



videobox.dialogo58

About this original series

Episodes

8 episodes

Rating

TV-UN





videobox.dialogo37

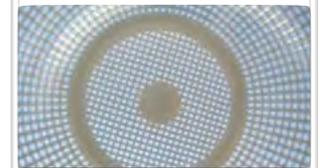
About this original series

Episodes

5 episodes

Rating

TV-UN



videobox.dialogo35

About this original series

Episodes

10 episodes

Rating

TV-UN

Secuencias de still de referencia de varios vídeo-diálogos. Video.Box. 2009

CRITERIOS

Diseño de la experiencia.

Una imagen audiovisual tiene el valor de provocar otra imagen audiovisual, del mismo modo que en la vida diaria un gesto puede generar una respuesta expresiva en un interlocutor sin necesidad de realizar una traducción del mismo y sin temor a generar juicios erróneos. Hablamos, por tanto, de un lenguaje audiovisual primario, sin connotaciones de tipo estético más allá de las generadas a través del propio recurso donde no existe un tratamiento posterior de la imagen ni un montaje previo de las secuencias –planos secuencia en la mayoría de los casos–.

La creación de diálogos a través del vídeo implica la necesidad de dotar de sentido cada imagen o conjunto de imágenes audiovisuales con objeto de desarrollar una comunicación con otro interlocutor. Las videografías que forman los vídeo-diálogos deben de ser registros audiovisuales de cosas o acciones que puedan encontrarse o realizarse en nuestro entorno inmediato de la forma más rápida y sencilla posible. Estas videografías o vídeo-registros básicos no tendrán una duración superior a 30 segundos y deberán ser grabadas con soporte adecuado –recomendamos una cámara fotográfica con opción para grabar vídeos–. El formato de emisión de los vídeos es indiferente ya que el propio servidor-web se ocupará de convertirlos al formato de emisión.

Dado el carácter procesual de la experiencia y las características de los participantes, los procedimientos de actuación se adaptarán a las condiciones y necesidades de cada contexto educativo. En general se atenderá a que el alumno/a relacione conceptualmente las imágenes en relación a conceptos propios del área de Educación Plástica y Visual, como son: el color, la forma, la composición, el movimiento, el sonido, descartando cualquier tipo de grabación que busque expresar un argumento verbal o textual sobre la narrativa creada. Se evitará, por tanto, la dramatización de textos o contar historias a través de las imágenes grabadas ya que reflejarían estructuras de significado basadas en narraciones preestablecidas desde un principio. Trabajaremos exclusivamente con la imagen y el sonido natural.

Debido a la naturaleza del proyecto y al carácter público de los vídeo-diálogos, evitaremos que aparezcan rostros completos o comentarios del alumnado participante, para salvaguardar el anonimato de cada estudiante evitando además el reconocimiento de la identidad de cada interlocutor.

El diseño del proyecto nos ha obligado a desarrollar las siguientes acciones:

1. Establecer los criterios específicos para la creación de estas unidades mínimas de significado audiovisual que conformarían los mensajes de cada vídeo-diálogo.
2. Crear un protocolo para establecer la intercomunicación entre los participantes.
3. Seleccionar los recursos-web que permitan el alojamiento automático, el acceso permanente y la consulta de cada uno de los vídeo-diálogos.
4. Construir una web del proyecto.

FACTORES

Continuidad narrativa.

En nuestro análisis de la experiencia encontramos algunos paralelismos con la experiencia desarrollada por el profesor e investigador Joaquín Roldán Ramírez en relación a la construcción de un foto-diálogo.

Como indica Joaquín Roldán: «En un Diálogo Visual, como en otras formas de FotoEnsayo, las estrategias más repetidas para organizar el sentido de la conversación son las analogías y las comparaciones visuales entre las sucesivas fotografías. Si entre los interlocutores no es posible establecer un entendimiento mutuo que garantice el establecimiento de zonas de comunicación, de entendimiento mutuo, entonces en lugar de un diálogo se producirán dos monólogos». (Roldán Ramírez, en prensa: 166)

En esta dirección, Roldán enumera los tres factores que controlan la continuidad en cualquier tipo de FotoEnsayo, que según Whiting (1979) son:

- Mantener un tema identificable, ya sea persona u objeto.
- Hacer progresar una historia a través del tiempo y del espacio, apoyando en ellos la narración.
- La propia lógica del planteamiento narrativo, ya sea la del contraste o la de la analogía.

Al revisar estos factores en los vídeo-diálogos desarrollados en la experiencia Video.Box, observamos que pueden establecerse factores similares responsables de la continuidad narrativa:

- En los vídeo-diálogos se establecen multitud de nexos entre las secuencias que funcionan, como en el caso de los foto-diálogos, al nivel de preguntas y respuestas de un dialogo verbal.
- El desarrollo de los vídeo-diálogos, permite establecer estas estructuras aunque sin poder insertar variaciones dentro de la cadena de enunciados establecidos para rectificar, aclarar o modificar el sentido del diálogo. Las secuencias sólo pueden establecerse en un desarrollo lineal. La única posibilidad de retomar el diálogo en el punto donde se considera que la comunicación perdió para alguno de los interlocutores el interés o el sentido, es volver a registrar una secuencia semejante para obligar a retomar el discurso en ese punto, evidenciando la necesidad de una aclaración, rectificación o profundización en la idea o secuencia reiterada.
- La reiteración de estas unidades mínimas, puede también mostrar el nivel del diálogo o conversación que nosotros distinguimos en tres fases: Primera o Inicial; Segunda o Protocolaria y Tercera o de Entendimiento Mutuo, que es el nivel óptimo de la experiencia.

NIVELES

Desarrollo de los Vídeo-diálogos.

En el *nivel inicial* se establece la comunicación, caracterizada por el uso reiterativo de argumentos audiovisuales que no muestran un avance concreto en la comunicación, sino el reconocimiento del propio proceso. Se trata de repeticiones sistemáticas basadas en la semejanza narrativa desarrollada a través de la imitación de acciones, gestos, encuadres o representación de objetos y contextos. En esta fase los interlocutores realizan un tanteo basado en las premisas iniciales donde se reconoce la estructura del diálogo y se generan los primeros vídeo-registros

El *nivel protocolario*, se establece cuando ambos interlocutores dejan de repetir las ideas iniciales y despliegan una zona de comunicación con una continuidad visual. El registro de las secuencias demuestra ese entendimiento mutuo y cada clip es realmente una respuesta formal y conceptual al enunciado anterior. En esta fase se establecen nexos coherentes que permiten relacionar las imágenes evidenciando que ambos participantes comparten significados más allá de las formas registradas, al contrario que en el nivel anterior, donde las imágenes se construyen dentro de una dinámica exclusivamente imitativa.

En el último *nivel de entendimiento mutuo*, la comunicación es plenamente fluida, ambos interlocutores se reconocen y son capaces de variar algunas normas como parte del propio diálogo. La interpretación del mensaje tiene en cuenta todo el proceso o desarrollo narrativo y se concretan las temáticas de cada vídeo-diálogo. Evidentemente, esta fase o nivel requiere haber pasado por la anteriores y precisa un número mayor de vídeo-mensajes entre ambos interlocutores.

PREMISAS

Realización de videografías.

1. Las videografías que forman los vídeo-diálogos deben de ser registros audiovisuales de cosas o acciones que puedan encontrarse o realizarse en nuestro entorno inmediato de la forma más rápida y sencilla posible.
2. Estas videografías o vídeo-registros básicos no tendrán una duración superior a 30 segundos y deberán ser grabadas con soporte adecuado –recomendamos una cámara fotográfica con opción para grabar vídeos–.
3. El formato de emisión de los vídeos es indiferente ya que el propio servidor-web se ocupará de convertirlos al formato de emisión.

PROTOCOLOS
Profesorado colaborador.

1. El docente colaborador mostrará a sus alumnos el apartado de la plataforma Video.Box. mostrándole los contenidos audiovisuales de al menos 5 de los vídeo-diálogos ya iniciados. Podrá seleccionar estos contenidos en el apartado vídeo-diálogos de esta web.
2. Cada alumno/a seleccionará un vídeo-diálogo en función de sus preferencias, o bien, éste quedará sugerido por el tutor-docente en caso de que el estudiante no exponga alguna preferencia.
3. Una vez seleccionados los vídeo-diálogos, se dispondrá el tiempo que cada tutor considere necesario para la elaboración de las videografías que inicien cada conversación. El docente tendrá que tener dispuesto el equipo necesario para realizar los vídeo-registros.
4. En principio, las grabaciones deberán de realizarse en el aula o centro escolar, aunque queda bajo decisión del docente ampliar el campo de acción de la propuesta a otros espacios y tiempos fuera del horario escolar.
5. La elaboración de las respuestas debe de ser realizada exclusivamente por los alumnos y supervisada por los tutores que motivarán, guiarán y ofrecerán la ayuda necesaria para realizarla. Puede darse el caso que las propuestas sean susceptibles de realizarse conjuntamente con varios alumnos y alumnas, atendiendo a cuestiones de organización y adaptación de los tiempos y recursos con los que cuente cada docente en el aula o en el centro escolar.
6. Realizada la grabación de los documentos videográficos, los docentes deberán proceder al alojamiento de cada vídeo-registro en el servidor correspondiente. Para ello se descargará el cliente FTP UpperBlip que será utilizado para alojar los vídeos en el servidor del canal en línea Blip.TV. La aplicación es multiplataforma con lo que el usuario podrá instalarla en el sistema operativo que utilice frecuentemente. Esta tarea puede hacerla dentro o fuera del aula en pocos minutos.
7. El alojamiento de los archivos se realizará automáticamente y una vez realizado el proceso se deberá salir de la aplicación para iniciar una nueva subida. Frecuentemente los navegadores guardan la información de la web en la memoria caché por lo que es recomendable refrescar el mismo, o salir y volver a entrar al usuario de BLip.TV para visualizar la videografía registrada y comprobar posibles respuestas.
8. Una vez realizado este proceso, el docente volverá a mostrar los contenidos desde la plataforma Video.Box y dar acceso al alumnado para que continúe el proceso de diálogo. Se estima que exista un intervalo de una semana entre las respuestas de ambos interlocutores, lo que proporciona el tiempo suficiente para organizar con los estudiante las contestaciones de a cada nuevo vídeo-mensaje.

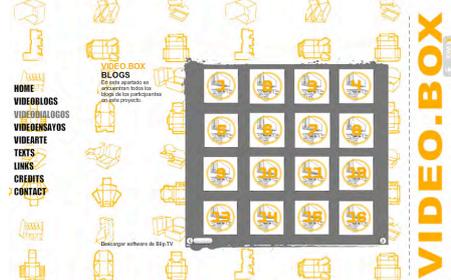
PROTOCOLOS
Alumnado universitario.

Todos los procesos relacionados con los vídeo-diálogos se realizarán fuera del horario dedicado a la asignatura, salvo la primera sesión que se realizará en el aula a modo de ejemplo. Los pasos a seguir se resumen en los siguientes puntos:

1. Iniciar el vídeo-diálogo con la grabación de un registro audiovisual que se ajuste a las normas dispuestas para ello.
2. Alojamiento de cada videografía en el servidor correspondiente. Para ello se descargará el cliente FTP UpperBlip que será utilizado para alojar los vídeos en el servidor del canal en línea Blip.TV. La aplicación es multiplataforma con lo que el usuario podrá instalarla en el sistema operativo que utilice frecuentemente. Esta tarea puede hacerla dentro o fuera del aula en pocos minutos.
3. El alojamiento de los archivos se realizará automáticamente y una vez realizado el proceso se deberá salir de la aplicación para iniciar una nueva subida. Frecuentemente los navegadores guardan la información de la web en la memoria cache por lo que es recomendable refrescar el mismo, o salir y volver a entrar al usuario de BLip.TV para visualizar la videografía registrada y comprobar posibles respuestas.
4. Se estima que entre una contestación y otra, exista un intervalo de una semana lo que proporciona el tiempo suficiente para esperar que el interlocutor realice todo el proceso para la generación de la respuesta. Puede que durante el desarrollo del diálogo se acorten los tiempos de espera entre una respuesta y otra.

PROCESO DE ALOJAMIENTO

Gráficos y pautas.

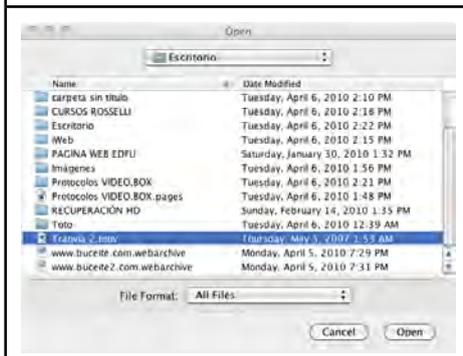
	<ol style="list-style-type: none">1. Acceder a la web de Video.Box en: http://www.wix.com/veraiconoproduccion/VIDEOBOX
	<ol style="list-style-type: none">2. Acceder al apartado <i>Vídeo-diálogos</i>.
	<ol style="list-style-type: none">3. Acceder a uno de los vídeo-diálogos a través de uno de los iconos del menú y visualizar la videografía en una ventana emergente.4. Cerrar o minimizar esta ventana en el escritorio y regresar nuevamente a la ventana de la plataforma Video.Box.
	<ol style="list-style-type: none">5. Acceder desde el apartado de vídeo-diálogos a: Descargar software de Blip.TV.
	<ol style="list-style-type: none">6. Descargar la versión del software compatible con el sistema operativo utilizado.
	<ol style="list-style-type: none">7. Una vez descargado abrir la aplicación BLIP.TV. Aparecerá una venta que nos pedirá nombre de usuario y contraseña. Aplicar la cuenta de vídeo-diálogo en la que vayamos a alojar el vídeo-registro. <p><i>Todas las cuentas de videodiálogos en Blip.tv comienzan con la palabra videodiálogo seguida de un numero identificativo (1,2,3,4,...). podemos darle a guardar contraseña para que el sistema la recuerde y no tengamos que escribirla. La contraseña en todas la cuentas es siempre la misma (FCCEgranada)</i></p>



7. Una vez descargado abrir la aplicación BLIP.TV. Aparecerá una ventana que nos pedirá nombre de usuario y contraseña. Aplicar la cuenta de vídeo-diálogo en la que vayamos a alojar un video-registro. Importante todas las cuentas de vídeo-diálogos en Blip.tv comienzan con la palabra vídeo-diálogo seguida de un numero identificativo (1,2,3,4,...). podemos darle a guardar contraseña para que el sistema la recuerde y no tengamos que escribirla. La contraseña en todas la cuentas es siempre la misma (FCCEgranada)



8. Pulsamos en el botón (+)



9. Aparecerá una ventana emergente con las carpetas de nuestro ordenador para navegar sobre ella y buscar el lugar o carpeta donde tenemos guardado el vídeo-registro.



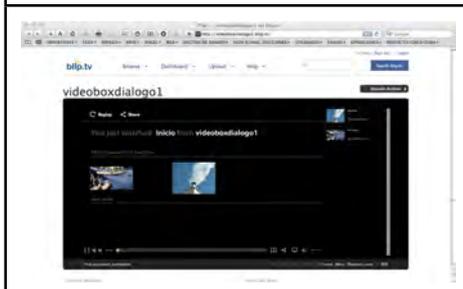
10. Seleccionamos el deseado y aparecerá en la ventana anterior.



11. Continuamos pulsando en siguiente (next) y accederemos a un protocolo de contenidos para asociarlos al vídeo-registro. Podemos marcarlo como en el ejemplo siguiente. Una vez realizadas las entradas asociadas al vídeo-registro continuaremos pulsando el botón de confirmación que dará acceso a nuevamente a siguiente (next). Cada respuesta llevará por titulo la localidad donde se encuentra el docente colaborador. Ejemplo: Piñar y el número de emisión de la respuesta en su caso (1,2,3...)



12. El servidor comenzará a subir el vídeo-registro, aparece una barra de progreso en la que podremos ver el tiempo de subida. Y cuando finalice un mensaje en verde (sucess) que confirmara la subida y un acceso para ver el vídeo. Es prudente dejar unos minutos, si queremos verlo, para que al servidor le de tiempo a realizar la conversión según el formato que hayamos utilizado. A veces puede ocupar más tiempo en dependencia del acceso y velocidad de internet que tengamos. No debemos de olvidar pulsar sobre el botón *Finish* para finalizar la operación.



4.6.4. Conclusión.

El concepto de Montaje fílmico fue introducido por el cineasta ruso, Kuleshov, a partir de una serie de experimentos en los que combinaba una serie de imágenes, sin relación aparente, que podían revelar significados distintos según fuesen ordenados en el corte final, sosteniendo que el montaje no debía de funcionar en términos de colisión o conflicto, sino en términos de articulación y unificación.

Poco después Eisenstein aclararía que para que se produjese la creación de nuevos significados el cine debía manipular el tiempo y el espacio por yuxtaposición, no sólo por la vinculación de las tomas, como plantearía Kuleshov. Para Eisenstein, el montaje poseía una importancia capital en el proceso de construcción fílmica afirmando que era el mecanismo más apropiado para capturar la atención del espectador y activar en él los distintos estados emocionales. Eisenstein planteaba que sí había que comparar al montaje con algo era con la serie de explosiones del motor de combustión de un vehículo que lo induce a moverse hacia adelante: «de un modo similar la dinámica del montaje sirve como impulso para llevar hacia adelante todo el filme». (Eisenstein, 2002: 93)

Aludimos a ambas interpretaciones con la intención de reflexionar sobre los resultados de nuestra experiencia en relación a las formas de continuidad que se manifiestan en los vídeo-diálogos realizados. Observamos que el análisis que los propios participantes realizan sobre la actividad sugiere un espacio inexplorado en la enseñanza artística que debemos de abordar con mayor profundidad.

Una de las valoraciones que podemos hacer es que los estudiantes como consumidores habituales de todo tipo de construcciones audiovisuales no perciben claramente la estructura narrativa, y por ende, desconocen cómo está puede realizarse. Nuestra experiencia favorece, sin duda a que los estudiantes reconozcan y comprendan mejor la sintaxis audiovisual a través de su práctica.

Favorecer la comunicación a través de las imágenes audiovisuales nos permite entender cómo se generan y cómo se relacionan unas con otras para expresar o evocar distintas formas de pensamiento visual. Además nos permite reconocer su existencia en todo tipo de manifestaciones visuales contemporáneas tanto de índole lúdico y de entretenimiento, como de tipo social e informativo, sin olvidarnos de aquellas provenientes del mundo del arte y la cultura que manifiestan formas específicas del pensamiento contemporáneo.

El diseño de esta experiencia nos llevó a interesarnos por los trabajos de otros investigadores que desarrollan proyectos en la misma línea de investigación como son el caso de Joaquín Roldán –Universidad de Granada– o Adrian Miles –RMIT, Melbourne, Australia–. En ambas investigaciones se exponen procedimientos y muestran resultados muy interesantes para nuestro trabajo.

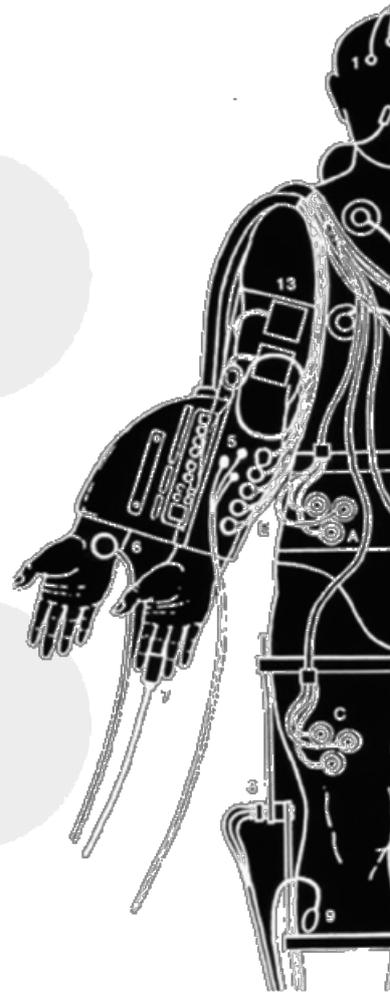
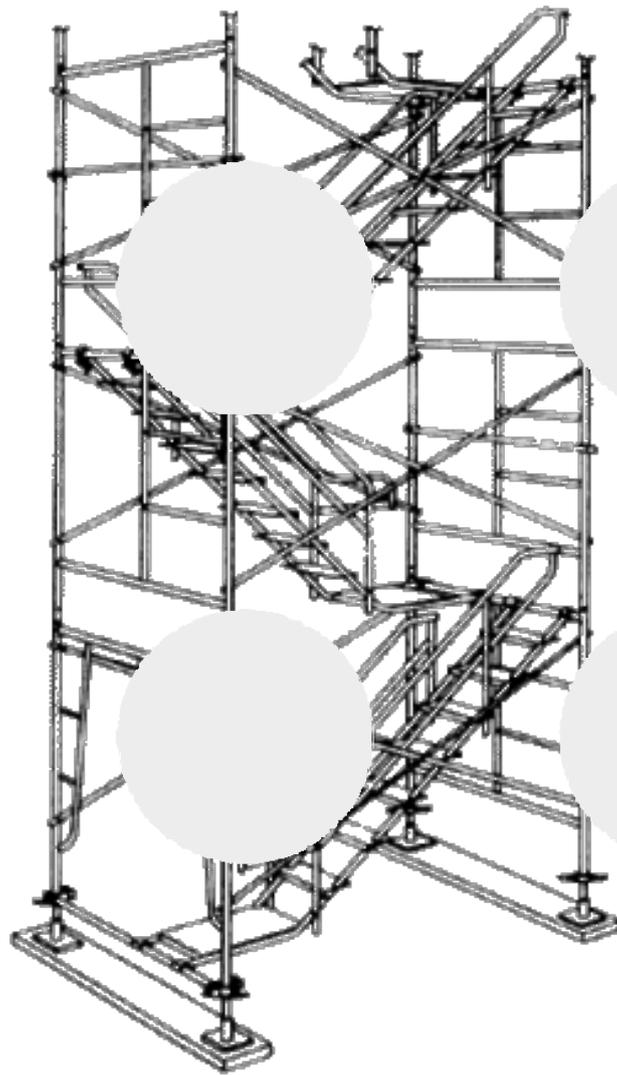
En el caso de la web, *Diálogo de Imágenes*, de Joaquín Roldán, las consideraciones sobre las formas de continuidad en el diálogo fotográfico suponen un punto de partida para comprobar su correspondencia con los diálogos basados en vídeo que proponemos y que podremos abordar en próximos estudios.

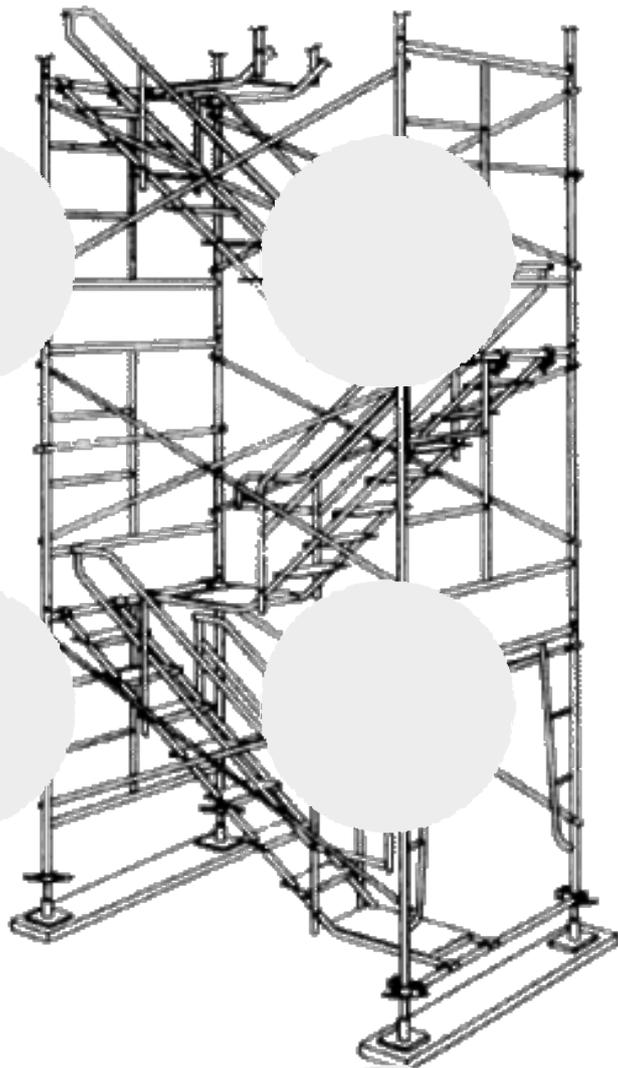
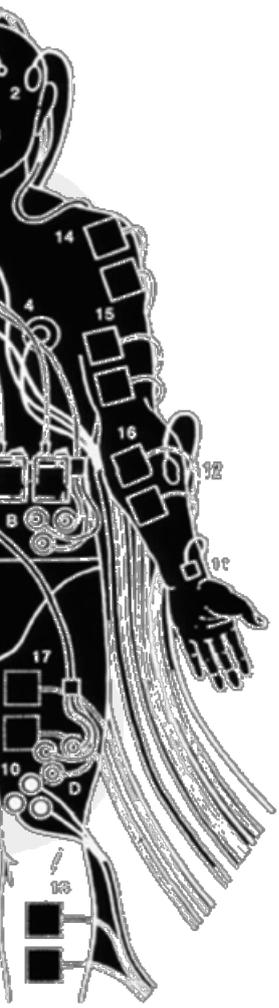
En cuanto a las investigaciones que Adrian Miles desarrolla en el contexto de la formación universitaria en Medios de Comunicación Audiovisual, nos resultan altamente reveladoras para plantar otras posibilidades de multiconexión narrativa que abran un camino poco explorado en relación a la estructura nodular del montaje audiovisual multilínea. Instrumentos de edición como el sistema Korsakow, abren la posibilidad de experimentar con otras formas interactivas de narración videográfica que sin duda cambiarán la forma de entender y consumir el audiovisual contemporáneo, y cómo no, del uso que la enseñanza pueda hacer de estas nuevas fórmulas en una educación disruptiva basada en los medios de comunicación.

Somos conscientes, no obstante, que nuestro proyecto se encuentra en una fase inicial de comprobación y de establecimiento de objetivos, en el que las indagaciones y sus conclusiones responden más al planteamiento de preguntas que deberán resolverse en futuras investigaciones.

En este sentido nos parece interesante disponer otras experiencias en las que podamos abordar más segmentos de análisis y realizar una profundización sobre las experiencias que acabamos de proponer. Cada día es más frecuente la comunicación videográfica a través de Internet, el número y forma de estas expresiones rebasan los horizontes planteados desde la educación hace tan sólo unos años. La web, supone una nueva forma de realidad y el uso de la imagen es una constante que lejos de subyugarse a la palabra cada vez más se muestra independiente y portadora de significados para sus usuarios –nos atreveríamos a afirmar que la imagen es ahora más importante e independiente que hace unas décadas, gracias al carácter universal de su lectura y a su poder de convocatoria social–. Urge ser tratada en los ámbitos educativos porque de hecho es hoy la forma de expresión con más proyección en los modos de vida contemporánea.

Cómo se realizan esas videografías y cómo las mismas tienen el poder de convocar, emocionar y establecer formas de pensamiento sobre realidades concretas, marcan la necesidad de entender esta realidad videográfica que inunda los ámbitos personales de la convivencia, los núcleos familiares, las relaciones académicas, los movimientos sociales, etc. Nuestro interés, por tanto, se centra en aclarar cómo son los aspectos de la comunicación audiovisual y cómo estas formas son parte de una cultura audiovisual común, ampliamente extendida a través de las nuevas redes sociales. Creemos, con ello, que nuestro proyecto debe de abrirse a otros sectores sociales y a todas aquellas personas que deseen participar en él.





Portada derecha: Still del vídeo-ensayo de Juan Ignacio Checa. *Moving Up*. Grado de Maestro de Primaria. 2010

EXPERIENCIA N° 7
PROYECTO AVPEA



AVPEA

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project>



Proyecto AVPEA
Videografías basadas en vídeo-referencias.

4.7. EXPERIENCIA V. Proyecto AVPEA. Vídeo-referencias.

Como es por todos conocido, el alumnado consume todo tipo de producciones audiovisuales que forman parte de su entorno inmediato, aunque es menos frecuente que sean capaces de generar sus propios discursos audiovisuales como respuesta al medio audiovisual en el que viven. Lo audiovisual es hoy un hecho irrenunciable; una presencia incesante y un rasgo definitorio de las sociedades del siglo XXI. La globalización, como efecto, se ha consolidado gracias a lo audiovisual como medio, aunque paradójicamente siga siendo unas de las formas de comunicación más desconocidas. Lo audiovisual significa poder: Poder para narrar las historias; poder para defender o culpabilizar a sus actores y ejecutores; poder para convertir, adoctrinar y seducir; poder para vender, para consumir, para infundir modos de vida, para persuadir sobre sus efectos... Lo audiovisual tiene la capacidad de cambiar el mundo o destruirlo si fuese necesario, en la ficción y en la realidad.

Desde la educación artística, debemos de apostar por incluir con urgencia nuevas dinámicas y procesos para ser capaces de interpretar el mensaje audiovisual, reconociendo su poder en la sociedad actual y su futuro a más corto plazo. Lo audiovisual, como forma de pensamiento y discurso intelectual, nos demanda desarrollar instrumentos y estrategias que favorezcan reconocer, valorar y producir formas audiovisuales en los contextos educativos, que no caigan en el simplismo escolar frecuente, ni en la repetición inconsciente de los modelos que nos proporcionan los medios de comunicación. La escuela debe de mirar al futuro, o mejor aun, al presente, para plantear seriamente su distanciamiento y reconvertir la dirección en la que a menudo se mantiene. La educación artística, debe de dejar de ser en la práctica, el exclusivo territorio de una plástica reconvertida en manualidad que mantiene ciegos y sordos a sus discípulos, postergando modelos docentes anacrónicos y actitudes discentes más propias de los contextos museísticos -también sometidos a la autocrítica y reconversión-.

Esta web recoge un conjunto de experimentaciones videográficas que usan la vídeo-referencia como dinámica didáctica de aprendizaje para la elaboración de narrativas audiovisuales que podemos incluir en la categoría audiovisual del vídeo-ensayo. Estas vídeo-referencias pertenecen al ámbito de la cita audiovisual o vídeo-cita y suponen una estrategia de creación, interacción y reflexión audiovisual, que desde las diferentes formas de la semejanza –conveniencia, emulación, analogía y simpatía–, apropiación o imitación, generan una nueva narrativa audiovisual con un grado de significación propio.



Still del vídeo-ensayo de Juan Ignacio Checa. *Moving Up*. Grado de Maestro de Primaria. 2010

Todas las experimentaciones audiovisuales recogidas en esta web forman parte de un proyecto más amplio, inscrito en la formación inicial del profesorado, que en su momento se determinó denominar: Proyecto AVPEA -siglas de la asignatura en la que se desarrolló-. Las videografías de referencia pertenecen a una selección del catálogo de videoartistas creado en esta investigación como material didáctico bajo el título: En Clave de Construcción Audiovisual, que además del formato digital de descarga, cuenta con una web específica para su consulta.

El objetivo fundamental de estas experiencias es consolidar los conocimientos anteriores y posibilitar un grado de autonomía en la construcción de mensajes audiovisuales coherentes desde un punto de vista morfológico, sintáctico y semántico, sirviendo además para ofrecer una visión global de todo el proceso formativo y favorecer la reflexión de cada una de las personas que participan en él.

Estas narrativas audiovisuales son producto del juego interpretativo establecido con cada una de las obras de referencia y conforman, en sí mismas, cada uno de los proyectos de análisis a través de los cuales el alumnado reconoce, valora y asimila los elementos formales y conceptuales de cada videografía. De esta manera, cada una de estas nuevas aportaciones visuales profundizan en el aprendizaje audiovisual y consolidan uno de nuestros objetivos, esto es: generar nuevas estrategias para el acercamiento y valoración de las formas del arte contemporáneo en la formación del profesorado. Por lo tanto, han de ser analizadas como la conclusión de un proyecto didáctico dedicado a fomentar y desarrollar la alfabetización audiovisual en el contexto educativo. Estas experimentaciones no son un fin en sí mismas y forman parte de un proceso en el que se incluyen otras experiencias previas –algunas recogidas en la web de esta investigación–.



Still del vídeo-ensayo de Natalia Taboada. *Audiovisuales. Obligación al cuerpo humano.*
Grado de Maestro de Primaria. 2010

OBJE

4.7.1. Objetivos.

A través de este proyecto pretendemos:

1. Experimentar nuevas estrategias para la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales basadas en la creatividad y la experiencia audiovisual, superando el sometimiento de lo audiovisual al texto y concretando nuevas estructuras que lo aborden como una forma de pensamiento independiente.
2. Reconocer y valorar el vídeo-ensayo como una forma narrativa del pensamiento audiovisual.
3. Crear y emitir narraciones audiovisuales a través de la conceptualización de experiencias personales o colectivas y que en su mayor parte se centrarán en "lo humano" para construir un discurso.

Desde el Proyecto AVPEA mostramos una especial atención a las dinámicas y estrategias generadas con el vídeo-ensayo que favorecen especialmente:

4. La producción de nuevos discursos audiovisuales que trabajen con los diferentes aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de toda narración audiovisual.
5. Que el alumnado reconozca su valor y utilidad en la enseñanza artística y audiovisual.

A través de la vídeo-referencia establecemos un estrategia de aprendizaje audiovisual orientada a:

6. Fomentar la comprensión de los lenguajes artísticos contemporáneos.
7. Favorecer la comprensión de sus distintas narrativas, especialmente de aquellas que hacen uso de lo audiovisual como una forma de pensamiento, preparando a los estudiantes para mantener una actitud reflexiva y creativa con el entorno audiovisual que le rodea.
8. Experimentar con diferentes formas de realización videográfica, aprovechando todos los recursos a nuestro alcance y potenciando la utilidad de todas las herramientas que son una realidad en el contexto social y educativo actual.
9. Generar diferentes soportes para el análisis y revisión de las producciones realizadas, creando un archivo videográfico digital de todas las producciones realizadas por los alumnos y alumnas que pueda ser consultado permanente por toda la comunidad educativa –físicamente o a través de internet–.

CONT



Still del vídeo-ensayo de Natalia Taboada. *Audiovisuales. Obligación al cuerpo humano.*
Grado de Maestro de Primaria. 2010

4.7.2. Contexto.

La propuesta de vídeo-referencias del **Proyecto AVPEA** se desarrolla en el contexto de la formación inicial del profesorado. La realización tuvo lugar durante el curso 2010/11 en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en dos de los grupos de la asignatura: *Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas* que el Área de Didáctica de la Educación Plástica del Departamento de Didáctica de la Educación Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada imparte dentro del Grado en Maestro de Educación Primaria.

Como hemos indicado, la vídeo-referencia, más allá de suponer una resorte en el proceso de enseñanza, ha de ser considerada, sobretodo, como una dinámica didáctica que establece varias fases de desarrollo: observación, análisis, interpretación, planificación y finalmente, elaboración y generación de una nueva videografía.

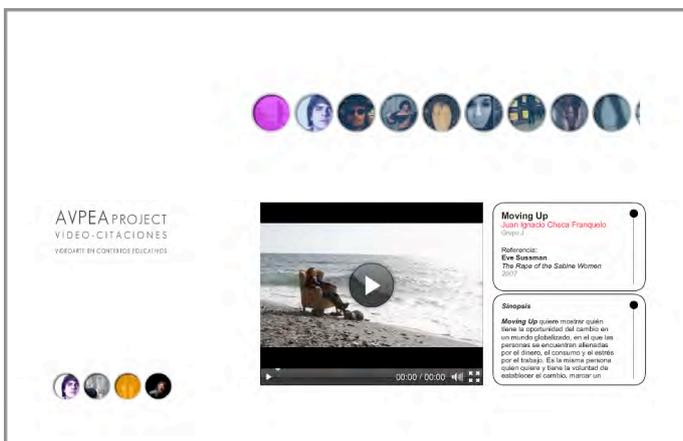
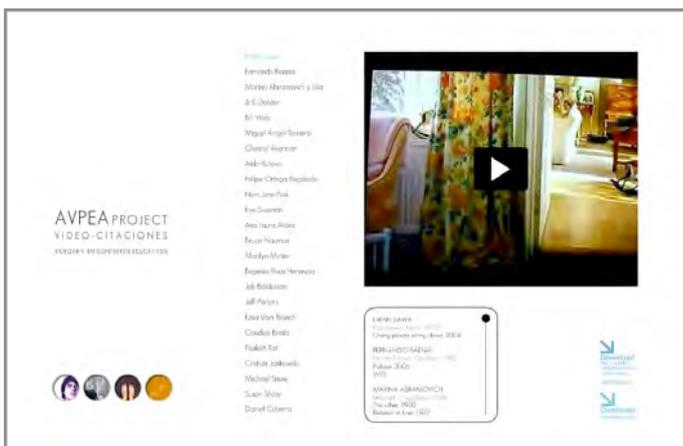
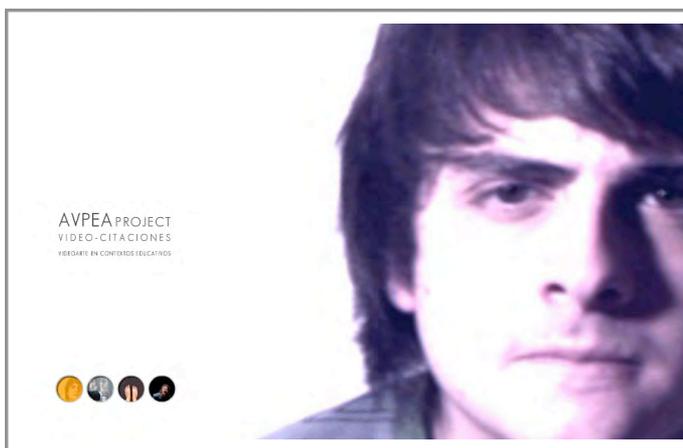
De forma previa a estas fases se explicará e ilustrará al alumnado la propuesta, desarrollando el proceso con algunas piezas de videoarte seleccionadas. Para la asignación de las videografías no se seguirá ningún criterio de distribución específico salvo que a cada alumno/a le corresponda una pieza distinta del resto. Aunque, en nuestro caso, decidimos asignar repetidamente varias obras a distintos alumnos y alumnas con objeto de comprobar las conexiones dentro de la variabilidad interpretativa y los diferentes desarrollos que cada videografía podía desencadenar entre el alumnado.

Las fases de interpretación y planificación de la intervención videográfica por parte del alumnado se realizará de forma libre, aunque se sugerirá una tutorización de los proyectos en la que se atenderá a pautar nuevamente la fase de observación e interpretación, para establecer un diálogo entre estos elementos y la planificación del trabajo audiovisual del alumnado.

La temporalización de todo el proyecto variará de un mes, a mes y medio –en dependencia del número de horas reales que sean dedicadas a dicha tarea–. En nuestro caso las sesiones en el aula se dedicaron a las fases de explicación y ejemplarización de la propuesta así como a la tutorización y seguimiento de algunos proyectos. Las fases de creación se realizaron fuera del horario escolar, ajustándose cada proyecto a los recursos con los que podía contar el alumno. En este sentido, no se estableció ninguna norma específica, valorándose todas las tecnologías y técnicas posibles, que sin duda, aumentaron la riqueza de los trabajos en relación a los aspectos técnicos y de recursos utilizados.

La fase final del proceso didáctico de la creación videográfica a partir de la vídeo-referencia, es la publicación, difusión y exhibición del material realizado. La evaluación consistirá en una exhibición de todas las producciones, a modo de “festival de videoarte”, donde se establecerá un pequeño diálogo en público entre el docente y cada uno de los alumnos, abordando algunas cuestiones sobre la realización de los proyectos. Esta exhibición durara varias sesiones, dependiendo del número de alumnos y de la extensión de los trabajos.

AVPEA PROJECT
VIDEO-CITACIONES
VIDEOARTE EN CONTEXTOS EDUCATIVOS



Capturas de la web del proyecto; en: <http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project>



PROP

4.7.3. Propuesta

¿Qué ocurre cuando nos situamos ante una obra audiovisual inscrita en el ámbito del videoarte?

Podemos comprobar que a diferencia de lo que ocurre ante otro tipo de obras audiovisuales contemporáneas –como por ejemplo un videoclip musical–, las videografía inscritas en el contexto del videoarte no siempre nos permiten realizar interpretaciones automáticas de lo que vemos: la narración audiovisual se estructura en campos semánticos que marcan una diferencia con el film convencional.

Ante una obra audiovisual perteneciente al ámbito del videoarte tendemos a comportarnos de forma ambigua –no sabemos como situarnos ante ellas–, con frecuencia porque no comprendemos su mensaje, aunque reconocemos la existencia de elementos que nos hacen cuestionarnos por el mismo. Las posibilidades estéticas y narrativas en este tipo de creaciones videográficas nos permite relacionarlas con otro tipo de construcciones audiovisuales con la que si existe un grado de simpatía²²⁴ desde el punto de vista de la interrelación simbólica y la interpretación significativa de los contenidos. De esta manera, creemos que la inclusión del videoarte en el aula y en los diferentes contextos educativos se traducirá en un acercamiento y comprensión de los lenguajes artísticos contemporáneos, la creación de nuevas narrativas escolares que usen lo audiovisual como estructura intelectual y forma de pensamiento, y por último, la preparación del alumnado –independientemente de su edad o nivel formativo– para interactuar con un mundo y una realidad en la que imperan y se multiplican los mensajes audiovisuales.

Remarcamos, por tanto, el objetivo de ofrecer a el alumnado la posibilidad de inferir de este trabajo estrategias válidas para la comprensión del mensaje audiovisual en general, pertenezca o no a cualquier género, estilo, o lenguaje, dentro de los discursos elaborados con imágenes en movimiento y de hacer posible que puedan utilizar coherentemente el medio audiovisual para expresar sus inquietudes, conocimientos y emociones.

Para ello, es necesario tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje la revisión de todo tipo de obras visuales que permitan construir un espacio adecuado para la comprensión audiovisual. –clip comerciales, videoclips musicales, videografías caseras, etc–, haciendo uso como estrategia didáctica de algunas de estas creaciones que favorecen el interés y la motivación en el desarrollo de otras miradas que hagan posible descifrar e interpretar nuevas relaciones basada en los valores descriptivos, expresivos y narrativos de la propia imagen audiovisual que habitualmente pasan desapercibidas.

Toda obra audiovisual cuenta o narra un suceso –real o imaginario–, describiendo personas, situaciones, acciones, cosas, incluso sensaciones: experiencias subjetivas que manifiestan como recurrentes cuando se afronta una línea experimental. En casi todos los casos, salvando algunos

²²⁴ «La simpatía es un ejemplo de lo Mismo tan fuerte y tan apremiante que no se contenta con ser una de las formas de lo semejante; tiene el peligroso poder de asimilar, de hacer las cosas idénticas unas a otras, de mezclarlas, de hacerlas desaparecer en su individualidad» (Foucault, 2005: 32)

proyectos experimentales o de carácter abstracto –no figurativo–, los creadores audiovisuales recurren a estas historias –narraciones de acontecimientos del pasados, presentes o futuros, reales o ficticios– relacionadas, directa o indirectamente, con el ser humano y el mundo en el que vive.

El videoarte comparte el mismo espacio de comunicación y expresión del audiovisual contemporáneo y manifiesta un potencial pedagógico desde el punto de vista de la educación artística y de la comunicación audiovisual, conjugando ambos aspectos y desarrollando todas las posibilidades didácticas concedidas a la imagen. Estas facultades didácticas son categorizadas por Rodríguez Diéguez (1977) y Santos Guerra (1998) en las siguientes funciones:

- *Función motivadora.*
- *Función vicarial (es necesaria para el aprendizaje de algunos contenidos de naturaleza icónica).*
- *Función informativa.*
- *Función explicativa (favorece la comprensión).*
- *Función de comprobación (facilita la verificación de una idea).*
- *Función redundante (de refuerzo).*
- *Función sugestiva (potencia la imaginación, creatividad...).*
- *Función estética (origina nuevas sensaciones).*
- *Función recreativa (lúdica).*
- *Función expresiva (facilita la expresión personal).*

La vídeo-referencia, debe de inscribirse como una dinámica experimental en las que el aprendizaje se realiza por y desde la indagación. El individuo, desarrolla diversas soluciones a unas proposiciones dadas, donde pueden tener cabida las dinámicas ensayo-error. Además, la vídeo-referencia funciona como estímulo-repuesta en la que cada videografía es asignada al alumno para que al ser analizada en los distintos segmentos morfológico, sintáctico y semántico, genere una estructura de elementos significativos –conceptuales y estéticos– que puedan ser utilizados como resortes o puntos de referencia en la nueva creación audiovisual. Por lo tanto, la obra de videoarte, como estructura pedagógica no es estanca ni hermética, sino una forma comunicativa con la que podemos dialogar.

La educación artística establece la interacción como estrategia para el acercamiento de la obra al alumnado y viceversa. Desde la vídeo-referencia lo que se plantea es conceder un mayor protagonismo al espectador-interlocutor, potenciando su inquietud y estableciendo una interacción capaz de generar un conocimiento significativo sobre aquello que esta viendo. De esta manera, deberá de ser capaz de concretar al final del proceso: el contexto en el que se produce, algunos aspectos importantes que describan cómo y porque se produce, la línea de trabajo del artista, etc. Estos datos, que ofrecen más elementos a tener en cuenta a la hora de interpretar la imagen, surgirán durante el proceso y han de verse como un resorte que enriquecerá la propia dinámica –fruto de la curiosidad del alumno por describir su significado–, aunque no serán una condición indispensable para concluir el proceso.

Para reconocer los diferentes elementos que componen la imagen audiovisual en los segmentos anteriormente descritos, se disponen las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que creemos ver? y ¿qué es lo que realmente vemos? Es común ante una videografía pretender inferir algún tipo de significado, siempre que quede establecido un contexto interpretativo; en nuestro caso: el aula.

En suma, una videocreación, como forma audiovisual, utiliza los mismos elementos morfológicos, sintácticos y semánticos que el resto de narraciones fílmicas o videográficas, aunque establece una necesidad expresiva que favorece la generación de formas discursivas más personales o de autor, que sin duda son la causa de su problemática interpretativa. Se necesitan códigos específicos que describan el mensaje de cada uno de estas narraciones, para lo cual es necesario establecer una interacción con la obra del artista y abstraer de ella determinados criterios de interpretación.

Tenemos que tener en cuenta que la realización de experiencias didácticas relacionadas con lo audiovisual en la escuela son muy escasas, deficientes o inexistentes, por lo que a la hora de establecer propuestas enfocadas en el tratamiento del videoarte en el aula, deberemos de dar respuesta a esta falta de experiencia y abordar un programa educativo amplio que conceda prioridad al aprendizaje audiovisual en su conjunto. En cierta forma, hemos descrito una secuencia lógica que incide en esta consideración en nuestro tratamiento empírico, con la ordenación y descripción de las experiencias didácticas iniciadas a través de: El foto-ensayo como forma de experimentación visual; el vídeo-diálogo como estrategia para desarrollar la comunicación a través de la creación de mensajes audiovisual; las diferentes concreciones didácticas del vídeo-ensayo que establecen una pluralidad narrativa audiovisual concretada en el lenguaje del autor; y por último, la vídeo-referencia, como dinámica creativo-interpretativa que favorece la comprensión del mensaje audiovisual y la creación artística.

Cuándo nos interrogamos sobre que lo que creemos ver, la dinámica interpretativa se activa y cualquier narración audiovisual queda interpretada al nivel de sensaciones, sentimientos y –si el discurso nos lo permite– alguna historia que ponga de relieve las relaciones que se desarrollan en el seno del relato. No se describen, por tanto, los elementos objetivos de la imagen, dando paso directamente a los significados y corriendo el peligro de sintetizar, abstraer y anular alguno de las dimensiones que componen el lenguaje audiovisual.

Por lo tanto, deberemos de formular una segunda pregunta en el plano de la interpretación para enumerar y describir, con exactitud, todos los aspectos que la imagen nos ha de proporcionar. Esta dinámica, genera un método que podrá repetirse posteriormente como “modelo interpretativo” para cualquier forma audiovisual. La cuestión: ¿qué es lo que realmente vemos? define una estructura significativa de elementos que se disponen en los planos morfológico, sintáctico y semántico de la obra audiovisual y que ayudan a dibujar su estructura para reorganizarla en una segunda construcción audiovisual propia.

Desde el punto de vista morfológico atenderemos a: El grado de *iconicidad o abstracción*, en dependencia de si las imágenes son o no un reflejo de la realidad –que se mostrarán como figurativas, esquemáticas o simbólicas y abstractas–; Los *niveles de denotativos y connotativos* de las formas audiovisuales que difícilmente se mostrarán como monosémicas, al contrario, reconoceremos diferentes niveles de polisemia según sea su ambigüedad, la capacidad de sugestión y las posibles interpretaciones que susciten; La *simplicidad o complejidad* estrechamente relacionada con la naturaleza de su iconicidad, organización y relación entre los elementos, así como el contexto...; La *originalidad o redundancia*, en dependencia de si sus elementos son nuevos o por el contrario resultan muy utilizados y conocidos, conformando estereotipos que hacen más fácil su

interpretación. No podemos olvidar además, dentro de este grupo que da forma al mensaje audiovisual los elementos sonoros como la música –si la hubiese–, los efectos de sonido, las palabras, los silencios, etc.

Desde el punto de vista sintáctico repararemos fundamentalmente en diferentes aspectos, que convierten al producto audiovisual en un mensaje significativo. Esta estructura normalizada influirá poderosamente en el significado final de nuestro mensaje. Entre otros, atenderemos a: El tipo de planos. Si son *descriptivos* –gran plano general y plano general–, *narrativos* –plano entero, plano americano, plano medio, o *expresivos* –primer plano o plano detalle–; Los ángulos –normales, picados, contrapicados, de inclinación lateral–; La composición: vertical, horizontal, inclinada, curva, el aire o espacio vacío; La profundidad de campo; La distancia focal: gran angular, objetivo normal, teleobjetivo, objetivo macro; La continuidad o *raccord*; El ritmo: si es dinámico o suave; La iluminación: si es suave, dura, la temperatura del color; La propiedades del color: tono, saturación y luminosidad; Movimientos de cámara: físicos –panorámica y el *traveling*–; u ópticos –zoom fundamentalmente–; Textos y gráficos que aparezcan en el video; Los signos de puntuación del montaje, entre los que destacan: corte en seco, fundidos a negro o a blanco, aperturas a negro o a blanco, cortinillas, encadenamiento, desenfoque, congelación, barrido, etc; Trucos –registros intermitentes, montajes inversos, montaje múltiple, maquetas y escenarios proyectados, *chromakey* e *infografía*; y finalmente el montaje musical y los efectos sonoros: documental, incidental y asincrónica.

Además de las funciones narrativa-descriptiva y estética, los elementos formales de un producto audiovisual tienen una función semántica, en la que el significado de los elementos morfosintácticos de la imagen dependerá de su articulación dentro del mensaje que se transmite desde un punto de vista denotativo y objetivo –el propio de la imagen– y de los posibles significados connotativos –subjetivos– que dependerán de las interpretaciones del lector. Como el apartado de las posibles interpretaciones será valorado en un segundo momento, preferimos sólo centrarnos en el apartado del análisis posterior a la observación en los significados denotativos, especialmente en aquellos recursos estilísticos²²⁵ –visuales y lingüísticos– que contribuyen indiscutiblemente a modificar el significado denotativo de los elementos del mensaje.

Con objeto de divulgar el material resultante se establecen varias necesidades: Por un lado, generar una base de datos –un archivo de videoarte educativo– con estas creaciones en internet, en las que

²²⁵ Recursos visuales y lingüísticos: ELIPSIS, consiste en la omisión de un elemento que, aun así, se adivina. METONIMIA, consiste en la substitución de un elemento por otro con el que tiene una relación de tipo causa-efecto, continente-contenido, proximidad o contexto. HIPÉRBOLE, es una exageración que busca provocar un mayor impacto al espectador. Se suelen presentar utilizando imágenes irreales, trucos y efectos especiales. COMPARACIÓN, consiste en la presentación de dos elementos con el fin de que se puedan comparar sus cualidades y propiedades. METÁFORA, consiste en una comparación muy exagerada en la que se elimina la comparación entre un producto y el otro; y se sustituye directamente un producto con el otro. Se identifica un término real con uno imaginario con el que tiene una determinada semejanza. SÍMBOLO, es un tipo de metáfora que representa un valor o un conjunto de valores de una sociedad. Su significado trasciende del significado que tendría normalmente para evocar otra realidad. PERSONIFICACIÓN, consiste en dar a un objeto o animal atributos propios de las personas. Por ejemplo cuando se presenta a unos animales hablando. CONTRADICCIÓN, o antítesis consiste en mostrar una contradicción. Cuando la contradicción sólo es aparente se denomina paradoja. HIPÉRBATON. consiste en una alteración del orden lógico de los elementos de una imagen o secuencia. ALITERACIÓN, consiste en la repetición de una serie de elementos que tienen sonidos parecidos. REPETICIÓN, iteración o redundancia, consiste en la repetición de determinados elementos en una imagen o secuencia. JUEGOS DE IDEAS y los juegos de palabras consisten en establecer asociaciones, presentar ideas chocantes utilizando palabras de doble sentido, conceptos ambiguos, ironía...

no sólo se vean las obra, sino que se dispongan también las vídeo-referencias, de manera que se pueda realizar un análisis de los procesos –al menos de una muestra los suficientemente representativa de la experiencia– y se muestren los instrumentos utilizados en su desarrollo. Por otro lado, vemos interesante crear una videoteca con estas piezas que pueda ser utilizada como material didáctico y como referencia en esta investigación y/o estudios posteriores que aborden temas relacionados –el alumnado prepara el material en soporte DVD o CD y realizará un diseño de portada adecuado para cada proyecto, se incluirán además fichas técnicas y sinopsis– .

Para que esto sea posible, es necesaria la colaboración del alumnado, el cual publicará en su blog las producciones haciendo uso de canales de video como YouTube, –en nuestro caso fue elegido éste porque era el que mejor se combinaba con la tecnología flash de la aplicación en línea Wix para la creación de la web del proyecto–. Por problemas de espacio en este servidor, solo se incluyó una selección de las producciones realizadas y su conjunto ha de ser consultado en cada uno de los blogs del alumnado. De esta manera la web AVPEA se convierte en una publicación en red del todo el proyecto, que se desarrolla y construye de manera automática, en el que además se muestran otras experiencias significativas del proceso didáctico relacionadas con el aprendizaje audiovisual.

Este aspecto divulgativo de las producciones del alumnado interfiere directamente en el proceso aumentando los niveles de motivación e implicación en el proceso y consecuentemente el nivel de calidad de los proyectos y generando un grado de reflexión grupal muy importante que puede verse reflejado en cada uno de los blogs del alumnado.

	<p>Proyecto AVPEA. Web</p> <p>Web y blog del proyecto realizado en la asignatura <i>La enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas</i>. En la que podemos acceder a los diferentes recursos y experiencias realizadas durante el curso, conformando un proyecto educativo para la formación inicial del profesorado especialmente dedicado al aprendizaje de la narrativa audiovisual.</p>
	<p>http://avpea.blogspot.com/ [Consultado el 8 de Noviembre de 2011] http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project [Consultado el 8 de Noviembre de 2011]</p>
	<p>Vídeo-referencias AVPEA. Web</p> <p>Web dedicada a las «vídeo-referencias» realizadas en la asignatura <i>La enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas</i> donde pueden encontrarse una selección de las producciones realizadas por el alumnado y de sus referencias. Además se puede tener acceso a los vídeos y la documentación de interés del proyecto.</p>
	<p>http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project/video-referencias [Consultado el 8 de Noviembre de 2011]</p>
	<p>En clave de construcción audiovisual. Catálogo</p> <p>Selección de vídeo-referencias en formato de catálogo digital con información y enlaces de interés a obras y videoartistas utilizados en la experiencia. Este catálogo supone una selección de las referencias aportadas en el anexo de esta investigación</p>
	<p>http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte [Consultado el 8 de Noviembre de 2011]</p>

ANALIS



4.7.4. Análisis comparativo de dos vídeo-referencias.

En el posterior análisis que realizamos de las videografías resultantes en relación a las referencias nos lleva a categorizar diferentes fórmulas o metodologías empleadas por el alumnado para establecer determinados grados de referencialidad. Estos dependerán de cada persona y pueden darse varias a la vez en el mismo proyecto. Destacamos y numeramos las siguientes:

1. La confirmación o reafirmación semántica.
2. La reutilización simbólica de elementos que aparecen en las obras de referencia.
3. La continuidad narrativa.
4. La dispersión o la concentración referencial.
5. El juego antagónico y el contraste morfológico, sintáctico o semántico.
6. La apropiación, siempre que quede justificada en el concepto general de la obra.
7. La repetición de modelos estéticos.
8. La translación estructural o repetición-imitación de estructuras de montaje determinante en el estilo narrativo.
9. La repetición de acciones

En las siguientes páginas vamos a realizar un análisis comparativo de algunas de estas videografías, en concreto las que hacen referencia a los trabajos de Nam June Paik, *Zem for Film* (1962-64) y Eve Sussman, *The rape of the Sabine woman* (2006). Estas videografías fueron utilizadas como video-referencia en varios proyectos, con objeto de poder seguir diferentes recorridos a partir de una misma referencia. Además, proporcionamos una guía –con enlaces web– con todas las videografías realizadas, para facilitar su análisis y recorrido.



Nam June Paik
Zem for film
2006

Miguel A. Pérez
De la nada surge todo
2011

M^a José Lozano Cegri
Nada dura eternamente
2011

M^a Magdalena González
Arte :¿Todo o nada?
2011

Marcos Rodríguez
Vacío
2011

M^a Sergia Rodríguez
Todo o nada
2011

La relación de la obra de Nam June Paik con las siguientes videoocreaciones que la utilizan como referencia es evidente, en el deseo compartido por conceptualizar su discurso basado en la ausencia narrativa. Realmente la pieza de Paik nos sitúa ante el paradigma del límite, como discurso y como resultado, en la misma obra de arte. Su pieza nos hace pensar en otras tantas que han establecido esos mismos límites en la pintura o en la escultura contemporánea. Es imposible, al contemplar esta pieza, no hacer mención de otras como *Blanco sobre blanco* de Malevich, el campo de pararrayos, *The Lightning Field*, de Walter de Maria, o los últimos dibujos efímeros de J. Beuys en Diani.

Zem for film, nos obliga a desprendernos de la consideración de un discurso narrativo previo porque sencillamente no existe, la película de Paik es una actitud, una apropiación de lo mínimo: Un rollo transparente de 16 mm proyectado como una película. Producto a la vez de una apropiación duchampiana y de un deseo infantil de cuestionar el sentido cinematográfico, *Zem For Film* desplegó sobre la mesa los términos estéticos y materiales para la producción de las sucesiva películas que llevarían en adelante la firma *Fluxus*. Concebida en 1962, fue estrenada casi dos años después en el Fluxhall de Canal Street (Nueva York). Esta pieza niega cualquier posibilidad de reutilización, repetición, traslación o continuación de cualquier otra estrategia creativa. Aun así el video de Paik promueve desde la dinámica didáctica otras fórmulas que hacen evidente la referencia como: la confirmación o reafirmación semántica, el juego antagónico y el contraste.

Miguel A. Pérez, por ejemplo, en: ***De la nada surge todo*** aboga por generar su discurso desde el intervencionismo en las relaciones que en principio no tienen porque existir. Su imagen es escritura porque necesita reflexionar sobre los conceptos de la nada. Haciendo uso de las palabras que describen su idea: «La nada no es nada, pero en sí ya es algo y ese algo por muy pequeño que sea puede convertirse en algo grande... Un todo. Un todo que en realidad... No es nada». Miguel A. utiliza la metáfora de una acción aparentemente automática –tirar piedras al suelo–, para ir construyendo un mensaje que relaciona las cosas de este mundo. Después aparecerá la palabra como herramienta conceptual que promueve la significación de cada imagen sobre los diferentes soportes que le sirven de argumento para establecer una relacionabilidad con el todo. Podríamos hablar en este ejemplo de antítesis o contraste con la obra de Paik.

En ***Nada dura eternamente***, M^a José Lozano establece un discurso con lo efímero, con la huella en relación a esa nada que se le supone al acto de lo humana. Este trabajo también se genera como propuesta antagónica: imágenes recurrentes que nos muestran doblemente la visión de lo humano y por otro lado de la persona como participe del proceso, casi como un diario o apunte de la

existencia. Esta videocreación no deja de ser un ensayo-audiovisual que reflexiona sobre el límite de lo humano, de su existencia, de lo efímero de sus actos en el que finalmente sus huellas se borran como la vida misma. M^a José argumenta en la sinopsis de su trabajo: «Observar lo que para alguien es TODO puede llegar a ser muy fácil, tan fácil que a la misma vez se desvanece dando lugar a la NADA, esa imagen que desaparece queda en el olvido, en la NADA, aunque para la persona siempre quedará dentro, siendo TODO». Como en el resto de piezas el título más que una sugerencia, se plantea como una declaración de intenciones, plasmando la necesidad de ofrecer un discurso completo y un final aclaratorio. La obra de Nam June Paik sin duda no deja a nadie indiferente, sobretodo porque a pesar de su nulidad y ausencia, nos hace pensar.

Para M^a Magdalena González y su **Arte: ¿todo o nada?** Recoge las posibilidad de cuestionar el arte que, en todo caso, Nam June Paik y el resto de artistas Fluxus ya ponían en sobre la mesa con sus acciones y artefactos. *Zen for film* no deja de mantener este pulso con la necesidad de una narración en toda videografía, de establecer esa idea de identidad a través de la intencionalidad de la apropiación y de la descontextualización de lo que en su medio solo ha de ser visto como “nada” o “vacío”. ¡Miremos la nada como si se tratara de arte! Una suerte de efecto que reutiliza la autora en su acción de camuflar el texto de la pregunta: «¿qué es arte?/What is art?». Y es que la necesidad de M^a Magdalena de escribir la palabra “arte” en blanco sobre un soporte en blanco no deja de ser un guiño más interesado en Malevich que en Paik, al menos en la necesidad de la acción, de constatar, o no, la inutilidad del acto –mostrando su deseo universal con la traducción del texto–.

El último trabajo que toma como referente el film de Paik es el de Marcos Rodríguez **Vacio**. Quizás es el que más sigue la idea de Paik en lo que se refiere al tiempo y a la obligatoriedad de ser asumido en la videografía como un elemento a tener en cuenta para promover un estado psicológico en el espectador. En este sentido podemos hablar de una traslación estructural en relación al contenido. Aunque nuevamente el texto es utilizado como necesidad aclaratoria de la acción artística: el “Eter” es la nada que rodea a los cuerpos. Podía titularse la pieza de esta forma y generar por contraste una filmación sólo en negro, pero el texto al que siempre ha estado subyugado la imagen en la cultura universal, requiere estar presente nuevamente, como si se tuviera que dejar claro lo que en principio no nos quedó tanto, o como si su inclusión justificará, en cierto modo, la falta de argumento y de estructura narrativa.

Finalmente recuperamos el sentido lírico en la propuesta de M^a Sergia Rodríguez **Todo o nada** al transmitir presentar los sentimientos, emociones o sensaciones respecto de objeto fuente de inspiración. Para M^a Sergia «¿Se puede decir que existe la nada?¿Hay algo que realmente no exista?



Eve Sussman
*The Rape of the Sabine Women*²²⁶
2006



Juan Ignacio Checa
Moving Up
2011



Jose M^a Tejado
Ceguera, no es palabra.
2011



Joan Morán Duque
Miedo a nosotros mismos
2011

¿Podemos decir que un objeto a la vez puede llegar a ser todo o nada para diferente personas?». M^a Sergia, se postula, como el resto, por optar por el antagonismo con respecto a la obra de Paik.

Estos seis trabajos, coinciden como vemos en la necesidad de oponerse a la ausencia narrativa de Paik, no tanto al gesto ni al significado que presumiblemente aborda la obra del artista coreano: El concepto de “nada” esta presente en todas las propuestas. Igualmente el proceso llevado a cabo, y las interpretaciones planteadas significaron un interesante ensayo audiovisual sobre el concepto del límite en el arte extensible, por supuesto, a otras formas del arte contemporáneo.

The Rape of the Sabine Women de *Eve Sussman* es la reinterpretación del mito latino filmado en diferentes locaciones –Atenas e Hydra, en Grecia, y Berlín, en Alemania–, en el que durante 80 minutos revisa la Violación de las Sabinas, en la alegoría sobre el mito fundacional de la Roma de Rómulo. La obra de Sussman es una versión de la historia original del secuestro y de la posterior intervención en la que Rómulo idea un plan para asegurar el futuro del imperio.

El drama de la violación es construido como si de un video-musical se tratara, dentro de una estructura de cinco actos operísticos que dan comienzo en el *Pergamon Museum de Berlín*, trasladándose a la *S-Bahn* y el *Aeropuerto de Tempelhof*, posteriormente al mercado de carne en el *Agora de Atenas*, seguido de una casa de diseño con vistas al mar Egeo de los 60 y, finalmente; al *Teatro Herodion de Atenas*. Este relato sobre la destrucción de la utopía, no renuncia al compromiso original contra los eternos temas del poder, el anhelo y el deseo, apoyado por una partitura original de Jonathan Bepler, la coreografía de Claudia de Serpa Soares, y el vestuario por Karen Young.

El trabajo que nos propone Juan Ignacio Checa ***Moving Up***, ante la referencia audiovisual de Eve Sussman mantiene una continuidad argumental con la propuesta interpretativa de Sussman sobre el mito romano. En palabras del propio autor: «Moving Up muestra quién tiene la oportunidad del cambio en un mundo globalizado, en el que las personas se encuentran alienadas por el dinero, el consumo y el estrés por el trabajo. Es la misma persona quien quiere y tiene la voluntad de establecer el cambio, marcar un punto; no un punto cualquiera, ni seguido ni final. Un punto y aparte».

²²⁶ Hemos de comentar que la ideografía que se le proporciona al alumnado no es la obra completa sino el video del Trailer, un producto audiovisual que no deja de ser sugerente en este caso particular.

Esta producción –muy cuidada desde el punto de vista de la fotografía y el montaje–, hace uso de modelos estéticos semejantes a los que aparecen en la obra de referencia, ofreciendo una serie de analogías morfológicas y sintácticas apreciables en todo el discurso videográfico. Además, sugiere una translación estructural del estilo narrativo de la obra de Eve Sussman, marcada por una fuerte relación pictórica en la elección de los cuadros compositivos de las acciones de sus personajes –son evidentes las constantes alusiones a las obras de Lucas Giordano, Jacques Louis David sobre el mismo tema o a David Hockney en la ambientación pop de la película–. Del mismo modo, esto se ve reflejado en la propuesta de Juan Ignacio Checa en su consideración del paisaje, cobrando una importancia estética que define toda la producción influida por la combinación de los planos, el ritmo de las secuencias, la música, el valor simbólico de la escenografía utilizada, y la variabilidad de ambientes seleccionados para grabar sus distintas secuencias.

Otro caso relacionado con esta obra de Eve Sussman es la de Jose M^a Tejado Martínez que titula ***Ceguera, no es palabra***, en la que la narración queda notablemente dominada por una repetición del modelo estético y del estilo del montaje, basado en continuos saltos y giros narrativos. Las imágenes recuperan una acción cargada de símbolos para construir un poema visual que busca abarcar el nuevo mito contemporáneo: la depresión. Particularmente interesante es este dato que refleja la secuencia en la que alguien lee un texto de A. Beck. Desde el modelo cognitivo de A. Beck la principal alteración en la depresión está en el procesamiento de la información. Durante ésta se activan una serie de esquemas que suelen adquirirse desde la infancia y que pueden permanecer latentes hasta activarse en situaciones de estrés. Aludiendo a las palabras del Jose M^a: «...y crearemos una micro-razón que moldearemos a nuestro beneficio mientras enjuiciamos casi todo lo que nos rodea. No es la palabra, pero podría serla. No solo lo percibo, no solo me afecta, no solo lo sufro, sino que tengo la asignatura pendiente, de intentar cambiarlo... No me siento protegido por nadie, solo, de mí. Vacaciones quiero, vacaciones de mí mismo».

Una perspectiva bien distinta es la que nos propone Joan Moran Duque con ***Miedo a nosotros mismos***, un plano secuencia en el que la cámara graba a su propio portador en una carrera asfixiante en la que finalmente existe una salida. No existe una referencialidad directa a no ser por la analogía existente en el plano semántico del texto expuesta en el título de este trabajo. Joan Moran nos propone un recorrido de oscuridades; quizás un miedo a la soledad, que nos predispone a la búsqueda de una salida o a encontrar un refugio. Sin duda una video-referencia que se aleja de las anteriores, salvo en la confirmación semántica que describe el tema de la videocreación

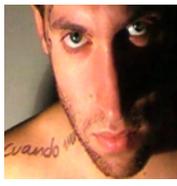
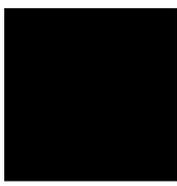
La web del **Proyecto AVPEA** recopila una selección de 38 videocreaciones basadas en la vídeo-referencia como dinámica creativa. Aunque el conjunto del proyecto alcanza aproximadamente 100 vídeo-producciones que pueden visitarse en a través del blog general del proyecto.

Para hacer más fácil la consulta de estas videografías, tanto de las realizadas por el alumnado como de las obras que han servido de referencia, proponemos el siguiente mapa ilustrativo que reúne gráficamente todas las propuestas. Hemos querido relacionar al mismo nivel las propuestas del alumnado y de los videoartistas, diferenciándolos solamente con el tono del fondo de cada marco –gris para los videoartistas y blanco para el alumnado–. Añadimos el nombre del autor y título de la obra en cada caso, además del enlace web para visualizar la videografía y el blog del alumno.

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project>

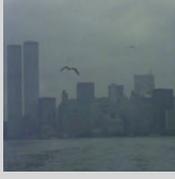
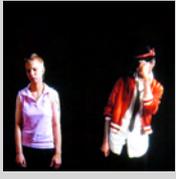
VIDEO-

4.7.5. Vídeo-referencias. Mapa de la experiencia.

Vídeo-referencias		Vídeo-referencias		Vídeo-referencias	
[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]					
 <p>San Taylor-Wood <i>Breach</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=21rNYKQg6v8</p>	 <p>Pedro Alcalá <i>Preludio en el silencio</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=AuKotfVMguA&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://pedroalcalapalomares.blogspot.com/</p>	 <p>Vito Acconci <i>Pryings</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=CKoH7nkMcI</p>	 <p>Pedro A. Pérez <i>El valor del éxito</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=5iKRGRvkOnQ&feature=player_embedded#at=16</p> <p>Blog: http://piterazur.blogspot.com/</p>	 <p>Pipilotti Rist <i>Be Nice To Me</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=nYDh_D1G0hU</p>	 <p>Patricia Caballero <i>Rain's Smile</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=JDHrBCStocQ&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://diluviodesonrisas.blogspot.com/</p>
	 <p>Sergio López <i>Sin título</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=aH0Ve4YK9BY&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://lachanasiempre.blogspot.com/</p>		 <p>Rubén Mateos <i>Imposición</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=W-DhJK1ZrY0&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://laotramitadeldarte.blogspot.com/</p>		 <p>Pedro Muñoz <i>The world is yours</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=MwwNpQx4va8&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://elclubdelalucha.blogspot.com/</p>
	 <p>Trinidad García <i>Recuerdos</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=kEcjsUGmCHk&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://trinidad-lucyinthestywithdiamonds.blogspot.com/</p>	 <p>Iraki Sawa <i>Going places sitting down</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=d2jl_sNtclv</p>	 <p>Miguel A. Roldán <i>Ilusiones y fantasías de un niño</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=UIMOE57Va38&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://miguelroldan15.blogspot.com/2011/01/ilusiones-y-fantasias-de-un-nino.html</p>	 <p>Jean Gabriel Periot <i>Les barbares</i></p> <p>Ver video en: http://vimeo.com/15275142</p>	 <p>Elisabet Gil <i>Lo etéreo de un premio novel a un ciudadano chino de divinidad.</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=PRfR23sr2Nw&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://unsuenoporelqueluchar.blogspot.com/</p>

Vídeo-referencias	Vídeo-referencias	Vídeo-referencias
-------------------	-------------------	-------------------

[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]

 <p>Marina Abramovich <i>Prying</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=1sRSoGAc3H0</p>	 <p>Natalia Taboada <i>Audiovisuales, obligación al cuerpo humano.</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=Z4cXyaBt8t8&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://nathalie20.blogspot.com/</p>	 <p>Marina Abramovich <i>The other: "Rest energy"</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=3Tz-K4EC8hw</p>	 <p>Antonio J. Sánchez <i>Dos</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=EE7ImXCiU68&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://ajstototonxuambrosia.blogspot.com/</p>	 <p>Akerman <i>News from home_quot</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=liflcGijois</p>	 <p>Alejandro Álvarez <i>Umweltzerstörung</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=93filKvvhSQw&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://ali-ale4.blogspot.com/</p>
 <p>Marina Abramovich <i>AAAA</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=iAflnQ26jY</p>	 <p>Baruc Pereira <i>Nadie es perfecto</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=7EjyNDoDraU&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://barucpg.blogspot.com/</p>	 <p>Candice Breitz <i>Thriller. Michael Jackson</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=ZdlH2tpPF6o</p>	 <p>Mario Romero <i>Artetarse</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=qJtzf5zhK78&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://sopadeimagenes.blogspot.com/</p>	 <p>Alex Francés <i>Quirofano</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=HZ2UYMennV4</p>	 <p>Alvaro Pavón <i>O sole mio</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=bIHd8irUR88&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://alvaropavoni.blogspot.com/</p>

Vídeo-referencias

Vídeo-referencias

Vídeo-referencias

[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]



klaus vom Brunch
Azimut

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=hnYL0jjAHIM>



Marina Franco
Revolution

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=IAgJYmD3Js8&feature=player_embedded

Blog:
<http://perdimoslacabezaperonoelsombrero.blogspot.com/>



Ana Laura Aláez
Butterflies

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=a9KXqz79IQ4>



Mª Luísa Mira
AS I AM

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=_V0-L_jgs8&feature=player_embedded

Blog:
<http://marialuisamiraperez.blogspot.com/>



John Baldesari
Time & Temperature

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=NF07ADyFMPA>



Daniel Rubio
The Temperature

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=FvIYTecSfEc&feature=player_embedded

Blog:
<http://elblogdedanilope.blogspot.com/>



Marta Mª Vallecillos
Free

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=JlTj0Ba7yo4&feature=channel_video_title

Blog:
<http://monpetitpapier.blogspot.com/>



María Comino
Límite

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=rwA-8g-rfk&feature=player_embedded

Blog:
<http://dameuncieloytepintounsol.blogspot.com/>



Cristobal Montes
The time

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=uaoSn6rECqQ&feature=player_embedded

Blog:
<http://repullomontess.blogspot.com/>



klaus vom Brunch
The Seduction Of Tondelay

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=SKOjnJ1qaak&feature=player_embedded



Samuel Pérez
¿Te conoces?

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=QNfEeK0gH9A&feature=player_embedded

Blog:
<http://rutocanaryx87.blogspot.com/>



Jennifer Steinkamp
Dervish

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=M6x1keun1EA>



Elisabet Castillo
Realidad o virtualidad

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=U8pCCQ6ir3tY>

Blog:
<http://elycastillo.blogspot.com/>



Miguel A. Tornero
Non-Specific Threat

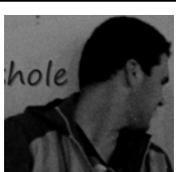
Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=INiV SaxuWnI>

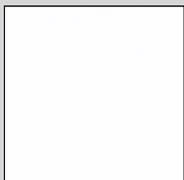
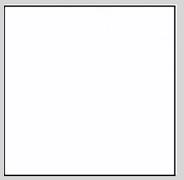
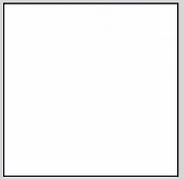


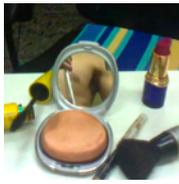
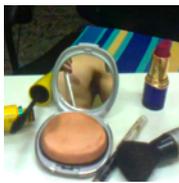
Adrian Tello
La doble cara de la vida

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=RwQH0Q7_xSE&feature=player_embedded

Blog:
<http://losmomentospensativos.blogspot.com/>

Vídeo-referencias	Vídeo-referencias	Vídeo-referencias			
[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]					
 <p>Daniel Cuberta <i>Monja-Jamón</i></p> <p>Ver video en: http://www.dailymotion.com/video/xp9se_dejamones-y-monjas_creation</p>	 <p>Lorena Martín <i>Anagramas</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=6pJjloBjKOA</p> <p>Blog: http://lmm10.blogspot.com/</p>	 <p>Aernout Mik <i>Kitchen</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=b9WiQksFLVA</p>	 <p>Jose Carlos Leyva <i>Sin título</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=BE3nOF3_K8w&feature=related</p> <p>Blog: http://josecarlosleyva.blogspot.com/</p>	 <p>Jeff Perkins <i>Fluxus Film #22. Shout.</i></p> <p>Ver video en: http://vimeo.com/9578580</p>	 <p>Debora Mayoral <i>Reflejos rotos</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=LQpqRfxfzOw&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://deboramayoral.blogspot.com/</p>
 <p>Steve Mcqueen <i>Stort</i></p> <p>Ver video en: http://www.dailymotion.com/video/x8bbxa_stort_creation</p>	 <p>Rubén Delgado <i>"A great truth..."</i></p> <p>Ver video en: Video con problemas (Privado) http://www.youtube.com/watch?v=eMQ5LazLrsl&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://vayamaestros.blogspot.com/</p>	 <p>Jasper Just <i>Something to love</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=bu7cbDF38ZE</p>	 <p>Gabriel González <i>Walking in a Dream</i></p> <p>Ver video en: Bloqueado por problemas de ©</p> <p>Blog: http://arteenriopar.blogspot.com/</p>	 <p>João Maria Gusmão & Pedro Paiva <i>Experiments and Observations on Different Kinds of Air</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=0OkMtlRyKmk</p>	 <p>Irene Leal <i>El paso de una pequeña vida</i></p> <p>Ver video en: Video con problemas (Privado) http://www.youtube.com/watch?v=7z4MohDwssU</p> <p>Blog: http://irenitaleal.blogspot.com/</p>
 <p>Violeta Irriberi <i>Pas de Bourrée</i></p> <p>Ver video en: http://concursoclick.com/videos/detalle/135/tab1</p>	 <p>Sergio García <i>Lucha</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=4iZ6TGmGjJl</p> <p>Blog: http://sgr-artesvisuales.blogspot.com/</p>	 <p>Jose Carlos Casado <i>Alien Patre II.A</i></p> <p>Ver video en: http://www.josecarloscasado.com/videos/portfolio/AWEA_2a.html</p>	 <p>Borja Lado <i>Asshole</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=ZbuV-8FuK4g</p> <p>Blog: http://vayamaestros.blogspot.com/</p>	 <p>Jose Carlos Casado <i>Alien Patre I.A</i></p> <p>Ver video en: http://www.josecarloscasado.com/videos/portfolio/AWEA_1a.html</p>	 <p>Borja Alonso <i>Atrapado</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=TfnNOZcBB1Y&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://loatr.blogspot.com/</p>

Vídeo-referencias		Vídeo-referencias		Vídeo-referencias	
[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]					
 <p>Willie Doherty <i>Non-Specific Threat</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=8XJl3ptH-RM</p>	 <p>Sergio Aguilera <i>La doble cara de la vida</i></p> <p>Ver video en: Ver en blog</p> <p>Blog: http://sergio-aguilera-1991.blogspot.com/</p>	 <p>Francis Alys <i>Algunas veces el hacer algo no lleva a nada</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=ZedESyQEnMA</p>	 <p>Mª Serafina Castro <i>Lucha</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=bf7LiAws940&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://mserafina.blogspot.com/</p>	 <p>Eugenio Rivas <i>Alter Nordfriedhof levitation</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=9wd5H6Xm-xc</p>	 <p>Mónica Moreno <i>Simulacro de divinidad</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=vYQkcKGyQo&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://aquietahora.blogspot.com/</p>
 <p>Nam June Paik <i>Zem For Film</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=8z1sOslrshU</p>	 <p>Magdalena González <i>Arte ¿Todo o nada?</i></p> <p>Ver video en: Ver en blog</p> <p>Blog: http://madagonzalez.blogspot.com/</p>	 <p>Nam June Paik <i>Zem For Film</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=8z1sOslrshU</p>	 <p>Marcos Rodríguez <i>Vacio</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=L336QC3DT4s&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://elvuelodelfenixxx.blogspot.com/</p>	 <p>Nam June Paik <i>Zem For Film</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=8z1sOslrshU</p>	 <p>Miguel A. Pérez <i>De la nada surge todo</i></p> <p>Ver video en: Ver en blog</p> <p>Blog: http://mellamomiguerl.blogspot.com/</p>
	 <p>Mª José Lozano <i>Nada dura Eternamente</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=qgn-S-E-WBc&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://myus22.blogspot.com/</p>		 <p>Mª Sergia Rodríguez <i>Todo o nada</i></p> <p>Ver video en: Ver en AVPEA</p> <p>Blog: http://unamoscaenelmuseo.blogspot.com/</p>		

Vídeo-referencias	Vídeo-referencias	Vídeo-referencias			
[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]					
 <p>Verónica Ruth Frías <i>La lechera</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=qKzrbEq17Lw</p>	 <p>Juan Roberto García <i>¿Belleza o miedo?</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=6OVq_oGXNbw</p> <p>Blog: http://robercastril.blogspot.com/</p>  <p>Rosa I. Romero <i>La cenicienta del S. XXI</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=x9BrSy0-9aw</p> <p>Blog: http://rosabelika29.blogspot.com/</p>	 <p>Felipe Ortega <i>Alas para un hombre con vértigo</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=C2IDnFABp6s</p>	 <p>Jesús Pertíñez <i>Quimera</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=BO9f_ivMUhA&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://pertiart.blogspot.com/</p>  <p>Ana Jennifer Molina <i>Hacer frente al miedo</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=HCSN0HtB40s&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://diario-de-jenny.blogspot.com/</p>	 <p>Bruce Nauman <i>Pinch Neck</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=rkfOgavdhak</p>	 <p>Marta Simón <i>Pinch Belly</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=Pec3gtgW_HE&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://matysimon.blogspot.com/</p>  <p>Mª Cristina Marín <i>La danza de la vida</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=zIVVVUFpPDof&feature=player_embedded#at=22</p> <p>Blog: http://pamacris2.blogspot.com/</p>
 <p>Verónica Ruth Frías <i>A palos</i></p> <p>Ver video en: http://vimeo.com/7096218</p>	 <p>Virginia González <i>Cara o Cruz</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=d4L6acNx7lM&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://virgarte.blogspot.com/</p>	 <p>Bruce Nauman <i>Walking in an Exaggerated Manner...</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=Qml505hxp_c</p>	 <p>Fernando Martínez <i>El cuerpo y el acto</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=pGGC2rNjw48&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://obejasvoladoras.blogspot.com/</p>	 <p>Bruce Nauman <i>Art Make-Up</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=Ojxo0Nbnq9IY</p>	 <p>Pablo Molina <i>La cara oculta</i></p> <p>Ver video en: Video con problemas (Privado) http://www.youtube.com/watch?v=4XUKcZr7Wjs&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://pablonc.blogspot.com/</p> <p>Activar video</p>

Vídeo-referencias	Vídeo-referencias	Vídeo-referencias			
[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]					
 <p>Masbedo <i>Glima</i> *Trailer</p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=8Pvo-F1Tjik</p>	 <p>Dessire Ferrer <i>Cuando el pánico te desborda</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=7-LvH33bqBE&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://desigranada.blogspot.com/</p>  <p>Domingo López <i>El mundo esta completamente lleno de máscaras...</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=pNBNjpD2Egq&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://eliniciodeunblog.blogspot.com/</p>	 <p>Fernando Baena <i>Polizón</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=NR0IYpZDPxY&feature=player_embedded</p>	 <p>Fátima Aguilera <i>Un día más pero un día menos</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=BsevNjgBkmo&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://fatimaanochecher.blogspot.com/</p>  <p>Gustavo A. Montero <i>Hiades</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=TNiUBLiC6JE&feature=player_embedded#at=17</p> <p>Blog: http://gustamas.blogspot.com/</p>	 <p>Miguel A. Melgares <i>El Don Quijote de Van Den Haag</i></p> <p>Ver video en: http://vimeo.com/10675407</p>	 <p>Fátima Aguilera <i>Una nochevieja más</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=vDps-VNQF4s&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://fatimaanochecher.blogspot.com/</p>  <p>Cristina Ortega <i>Sin título</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=ph3_aeKu9ek&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://cristinaof.blogspot.com/</p>
 <p>AK Dolven <i>the day the sky became my ground</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=Yyokn52OAI4</p>	 <p>Almudena Polaino <i>Impotencia</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=PiWHWv3201c&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://almudenapolaino.blogspot.com/</p>	 <p>AK Dolven <i>the day the sky became my ground</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=GklrqvzDaaM</p>	 <p>Bárbara Sánchez <i>Viaje a la nostalgia</i></p> <p>Ver video en: Web AVPEA</p> <p>Blog: http://barbarasanchezfernandez.blogspot.com/</p>	 <p>Miguel A. Melgares <i>The other: "Rest energy"</i></p> <p>Ver video en: http://vimeo.com/17740861</p>	 <p>Ana Sansano <i>Que grande es la vida pequeña</i></p> <p>Ver video en: http://www.youtube.com/watch?v=UdOqzQvu7-w&feature=player_embedded</p> <p>Blog: http://anasansanoperea.blogspot.com/</p>

Vídeo-referencias

Vídeo-referencias

Vídeo-referencias

[Todos los enlaces web de este gráfico han sido consultados el días 8 de noviembre de 2011]



Eve Sussman
The rape of the Sabine woman

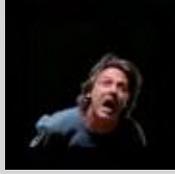
Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=6_K5cJCdsZw



Juan I. Checa
Moving Up

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=r8flrkUOsyk&feature=player_embedded

Blog:
<http://lasnubeshuelenachori.zo.blogspot.com/>



Bill Viola
Silent Mountain

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=IEVZ1gN4fB8>



Raúl Bermúdez
One Credit

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=KihXERXnrQ&feature=player_embedded

Blog:
<http://raulbermudezpeinado.blogspot.com/>



Bill Viola
The greeting

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=Dg0lyGUVXaQ>



Natalia Valero
Abrazando la vida

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=OS9iS0CBwjg&feature=player_embedded

Blog:
<http://camposdecaramelo.blogspot.com/>



Jose Mª Tejado
Ceguera no es palabra

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=Xvx4QR1prVQ&feature=player_embedded

Blog:
<http://tejadoart.blogspot.com/>



María Martínez
Estados de ánimo

Ver video en:
Ver en blog

Blog:
<http://mariamartinezsimon.blogspot.com/>



Natalia Gallego
Vino del País de Zaera

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=wX3kzmcT8BE&feature=player_embedded

Blog:
<http://noecruz.blogspot.com/>



Juan Morán
Miedo a nosotros mismos

Ver video en:
http://www.youtube.com/watch?v=DD7CYp_KueU&feature=player_embedded#at=23

Blog:
<http://jmorandunque.blogspot.com/>



Bill Viola
Acceptance

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=UJQmV8aPNao>



Ana Balbuena
Aceptación

Ver video en:
Ver en blog

Blog:
<http://lemysteredesflamants.blogspot.com/>



Bill Viola
The quintet of the astonished

Ver video en:
<http://www.youtube.com/watch?v=MR9av-I35ME>



Ana Balbuena
Aceptación

Ver video en:
Ver en blog

Blog:
<http://suenodeunanochedeverano.blogspot.com/>

4.7.6. Conclusión.

Debemos de orientar nuestro trabajo y estudio a hacer posibles que el alumnado, sea capaz de ver y oír críticamente a través de los medios, y al mismo tiempo de producir discursos propios que los hagan más independientes ante la influencia de éstos. Para ello, es necesario que el texto audiovisual se aleje de cualquier función ilustrativa que lo ciñe a otros enunciados externos y/o extraños.

Ante la búsqueda de nuevas formas de enseñanza visual surgen estas nuevas narrativas de la imagen, como fórmula interpretativa que se establece en el universo audiovisual contemporáneo. Así, cada alumno y alumna establecen, un conjunto de procesos audiovisuales –individuales y colectivos–, que fortalecen el aprendizaje y consolidan nuevas estrategias, enfocadas al acercamiento y valoración de las formas del arte contemporáneo.

Cuándo nos cuestionamos sobre lo que vemos al situarnos ante una obra audiovisual, el juego interpretativo se acciona y la narración audiovisual parece sólo estar dispuesta a ser una interpretación en el plano semántico. Pasamos directamente de la observación a la conclusión sin más, apoyando fundamentalmente nuestra interpretación en la estructura dramática sustentada en el texto. Acostumbrados a automatizar este proceso nos olvidamos de reparar en la imagen corriendo el riesgo de sintetizar, abstraer y anular el resto de dimensiones que estructuran el mensaje audiovisual.

Este hecho ocurre igualmente cuando nos situamos ante una obra de videoarte, pero dadas su características específicas y la libertad con la que se estructuran sus mensajes nos parece estar en un lugar desconocido. Y es que no estamos tan acostumbrados a consumir este tipo de narrativas, tendiendo a una forma ambigua de comportamiento. Esto es; en la mayoría de las ocasiones no sabemos como interpretarlas pero reconocemos que existen elementos que nos permiten cuestionar su mensaje.

Todas las imágenes audiovisuales presentan en si mismas un aspecto pedagógico que nos permiten una utilidad didáctica y en esta dirección, la inclusión del videoarte en el aula, promueve una dinámica creativa y formativa que favorece, entre otras: la comprensión de los lenguajes artísticos contemporáneos, la creación de nuevas narrativas escolares que usan lo audiovisual como estructura intelectual y por último, la preparación del alumnado, independientemente de su edad y nivel formativo, para interaccionar con una realidad en la que imperan y se multiplican los mensajes audiovisuales.

Para que la enseñanza artística atienda esta nueva situación de forma coherente, debemos de dirigir nuestra actuación docente hacia la interacción significativa y la comprensión relacional de las formas de arte actual, entre los que se encuentran las distintas formas de arte audiovisual y videoarte. No basta con la contemplación o el relato biográfico, ni con el situacionismo contextual en el que frecuentemente se escuda la enseñanza artística. Tampoco es útil el conocimiento formal y técnico de los medios audiovisuales por si mismos, si estos no se desarrollan desde el discurso artístico y la inquietud estética. Para acercar las obras al alumnado, y viceversa, deberemos establecer un marco didáctico, lo más amplio posible, que incluya distintos procesos de alfabetización audiovisual que contemplen: el uso directo del lenguaje –la elaboración videográfica– y la consolidación del discurso visual como un proceso creativo de observación, análisis, interpretación, planificación y elaboración artística.





Página anterior: Still de la pieza de Natalia Taboada. *Audiovisuales, obligación al cuerpo humano*. 2011.

Todo
este universo es un libro en el
que cada uno de nosotros es una frase.
Ninguno de nosotros por sí mismo, propone
más que un pequeño sentido, o una parte de sentido;
sólo en el conjunto de lo que se dice se percibe lo que
cada uno realmente quiere decir. Unos son frases que parece
que se elevan del texto para determinar el sentido de todo un
capítulo, o de toda una intención, y a estos los llamamos genios;
otros son simples palabras, que en sí mismas contienen una frase, o
adjetivos capaces de definir ampliamente, destacados aquí o allí, pero
sin decir lo que al conjunto le importa, y estos son hombres de talento;
unos son frases de pregunta y respuesta, por medio de las cuales se
forma la vida del diálogo, y esos son los hombres de acción; otros son
frases que aligeran el diálogo, y lo hacen lento para luego animarlo,
puntuaciones verbales del discurso, y esos son hombres de
inteligencia. La mayoría son frases hechas, casi iguales unas a
otras, sin color ni relieve, que aún sirven para ligar las
intenciones de las metáforas, para establecer la
continuidad del discurso, para permitir que el
relieve tenga relieve, existiendo en
aparición sólo para que todo ello
pueda existir.

Fernando Pessoa
La Muerte del Príncipe (1990).

PARTE III

CON



CLUSIONES

Página anterior: fotografía realizada durante en una sesión de vídeo-retrato. Ángel García Roldán. Proyecto AVPEA. 2010

PARTE III. CONCLUSIONES

Hipótesis 1.

El cine, los documentales, las series de TV, los videojuegos y todo tipo de documentos, materiales u obras audiovisuales suponen un archivo antropológico de incalculable valor en tanto describen y exhiben una cultura y una época determinada. La educación no puede permanecer ajena a esta fuente de conocimiento y expresión que nos ayuda a situarnos e interactuar con el mundo actual.

El reconocimiento de estos entornos de la cultura audiovisual, nos ha llevado a desarrollar estrategias didácticas que han tenido en cuenta algunas de estas manifestaciones audiovisuales del entorno cotidiano de nuestros estudiantes, observando cómo la proximidad de estas construcciones ha favorecido el establecimiento de puntos de encuentro y estrategias didácticas para la comprensión del audiovisual en su conjunto y el acercamiento a otras formas de creación audiovisual en ámbitos artísticos.

El trabajo con producciones como el videoclip o la utilización de comerciales televisivos han sido utilizados como introducción en las sesiones preparatorias de nuestras experiencias didácticas generando inquietud e interés en nuestro estudiantes a la hora de entender los procesos audiovisuales, sus mensajes y sus estructuras, generando además continuas relaciones entre estas experimentaciones narrativas, plenamente insertadas en el mundo de la comunicación y el consumo mediático y aquellas formas más específicas del arte audiovisual desarrolladas por el videoarte.

La utilización de obras videográficas y cinematográficas incluidas en el género ensayístico y documental han sido determinantes para orientar una narrativa audiovisual más allá de las formas tradicionales de entretenimiento o divulgación de contenidos, reconociendo en ellas formas y estructuras de conocimiento y reflexión que abordan disyuntivas sociales, culturales e identitarias.

Por lo tanto, consideramos que una inclusión del audiovisual contemporáneo en el aula escolar y en los entornos de formación del profesorado permiten avanzar en hacia una alfabetización audiovisual necesaria en nuestros días reconociendo la necesidad pedagógica de este otro tipo de “textos” que nos informan sobre el mundo y las distintas realidades que en el tienen cabida y sustentan formas de reflexión desde el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos.

Hipótesis 2.

El videoarte como arte contemporáneo implica pensamiento crítico. La presencia del mismo en un programa educativo tiene entre otras funciones favorecer una actitud reflexiva y crítica ante los medios y productos audiovisuales.

La alfabetización visual y audiovisual suele concebirse en los ámbitos artísticos o en los contextos de formación profesional en Medios de Comunicación, pero vivimos en un mundo en el que la influencia de la imagen es permanente, por lo tanto es necesario que desde la educación general también se asuma una educación audiovisual que contemple, además de las estrategias para la interpretación de estos mensajes, el establecimiento de distintas dinámicas creativas que favorezcan otras formas de pensamiento y una actitud reflexiva ante sus diversas manifestaciones.

En nuestra investigación hemos comprobado como el videoarte, como estrategia de creación audiovisual, permiten conseguir nuestras pretensiones pedagógicas y generar procesos educativos dirigidos hacia la interpretación de estos “textos” audiovisuales y, a la vez, establecer espacios para la creación artística.

Nuestro tratamiento del videoarte, en los diferentes contextos de intervención educativa, nos ha permitido acercarnos a un universo de narraciones y ficciones que nos hace pensar, dialogar y proyectar pensamientos propios y colectivos, al mismo tiempo que plantean un aprendizaje en las diversas técnicas de realización y montaje que nos ayudan a comprender como se estructura el mensaje audiovisual y sus distintas posibilidades de lectura, reconociendo su susceptibilidad para ser manipulado tras los modelos de control, las ideologías y los estereotipos a los que pueden ser sometido.

La generación de estas narrativas además ha ayudado a generar actitudes reflexivas y críticas sobre el entorno mediático y las estructuras que lo controlan convirtiéndose, a menudo, en los propios temas de muchas de las producciones realizadas, lo que demuestra que estas formas de pensamiento son necesarias en las dinámicas didácticas escolares.

Hipótesis 3.

El tratamiento de las nuevas tecnologías audiovisuales es una preocupación en educación visual dado el desarrollo constante de estos instrumentos y las amplias posibilidades de uso en la Educación Artística, no obstante observamos que es también urgente un aprendizaje estético que aborde el lenguaje del vídeo y sus distintas formas artísticas con objeto de asegurar su sólida inclusión en los procesos educativos en artes.

En las experiencias planteadas en nuestro estudio hemos podido comprobar como a través del planteamiento de experiencias de creación audiovisual basadas en el videoarte nuestros estudiantes han logrado los objetivos de comprensión estética esperados y han desarrollado positivamente las competencias digitales y de dominio de las nuevas tecnologías sin desarrollar una enseñanza que haya sobrevalorado el adiestramiento tecnológico sobre el aprendizaje estético, por lo tanto, el aprendizaje en medios audiovisuales dentro del ámbito de la educación artística debe de centrarse ante todo en sus posibilidades didácticas permitiendo una enseñanza estética que demuestre un uso coherente de estas tecnologías.

Hipótesis 4.

Desde la aparición del vídeo, la educación se ha interesado por su uso en cuatro formas fundamentales: como recurso didáctico y material de apoyo del profesor; como método de registro de momentos relacionados con la escuela y sus –fiestas, reuniones con padres y madres, etc–; como actividad de entretenimiento; y como forma de expresión y creación en actividades extracurriculares y extraescolares –cortometrajes, documentales escolares, etc–. Consideramos que la utilización del videoarte debe introducirse igualmente porque implica conceptos y procesos que no se cubren desde estas cuatro formas convencionales.

El audiovisual contemporáneo y sus formas específicas dentro del arte conforman un ámbito del conocimiento que expone, explica y construye los valores culturales y sociales de nuestro mundo. Estos enunciados audiovisuales constituyen discursos sobre los que se fundamenta la mayor parte de nuestras opiniones y miradas sobre la realidad. La educación también hace uso de estos lenguajes audiovisuales para enseñar, documentar, describir, construir relatos y narrativas que ayuden a desentrañar y comprender en profundidad la complejidad de la vida, utilizando además sus diversos procedimientos expresivos como medios de representación y comunicación.

El videoarte como cualquier otro lenguaje audiovisual contiene elementos morfológicos, una gramática particular y determinados recursos estilísticos que hace posible desarrollar sus mensajes, de manera que es también un lenguaje sintético que desarrolla un sistema de comunicación multisensorial –visual y auditivo– donde los contenidos icónicos prevalecen sobre los verbales y promueven un procesamiento global en el que la información proporcionada, tanto al emisor como al receptor, es una experiencia unificada audiovisual y como con el resto de lenguajes tradicionales en la Educación Artística, involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas capacidades que influyen directamente en la formación integral del individuo.

En el desarrollo de esta investigación hemos demostrado la existencia de un número importante de cualidades educativas en el videoarte que han de ser consideradas a la hora de plantear su uso en el aula, especialmente en el ámbito de la educación artística, constatando además su contribución a la comprensión de las distintas manifestaciones del arte actual.

Hipótesis 5.

Las herramientas web han introducido cambios en la relación profesorado/alumnado. Nuestro alumnado sabe cómo encontrar cualquier tipo de información que pueda necesitar en sus actividades escolares y académicas a través de las web de contenidos, pero el acceso a esta información presenta formas multimedia que la escuela aún no ha sabido valorar reduciendo todos estos canales a un sólo modelo de conocimiento basado en el texto. Nuestra hipótesis es que si existen estos recursos y que debemos hacer uso de los mismos planteando nuevas formas de enseñanza y conocimiento a través de sus imágenes y narraciones. Consideramos que la educación artística, especialmente en el tratamiento de dinámicas audiovisuales, debe profundizar en el diseño de instrumentos educativos que impliquen el uso interactivo de estas estructuras de conocimiento y dedicar una especial atención a todas aquellas que lo hagan propiciando una comunicación vertical y horizontal en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En nuestra práctica hemos desarrollado un buen número de recursos didácticos que utilizan herramientas web y que implican el uso de multimedia interactivo como parte del contenido de nuestra enseñanza. Entre estos destacan: Los blogs de las distintas asignaturas, los blogs personales del alumnado, los videoblogs, las webs de los proyectos, la utilización de portafolios digitales, el uso de servidores de vídeo y la creación de canales para las experiencias, etc. Todos estos recursos han servido para generar distintas plataformas intermediales que han favorecido definitivamente en las formas de entender y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos recursos han permitido también manejar una amplia documentación audiovisual complementaría a la información tratada en el aula, favoreciendo el intercambio de conocimientos y descubrimientos y generando un trabajo colaborativo para el aprendizaje social. Con ellos permitimos un acceso permanente a los proyectos desarrollados y a sus producciones, registrando, validando y evaluando todos los procesos de aprendizaje para favorecer la implicación y la motivación y definitivamente influir positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes y en la calidad de los aprendizajes que promueven estrategias de autoaprendizaje.

Como conclusión a esta hipótesis hemos comprobado que una educación artística basada en el videoarte cubre todos estos propósitos, favoreciendo además la comprensión y asimilación del lenguaje audiovisual y la conceptualización de sus imágenes, generando criterios y estrategias para la creación y análisis de otras narraciones audiovisuales.

Hipótesis 6.

La necesidad de acercar el arte contemporáneo a los contextos escolares y académicos relacionados con la formación inicial del profesorado, implica el desarrollo de estrategias educativas que permitan acceder a los distintos lenguajes que tienen cabida en el arte de nuestros días, pero sobretudo a sus planteamientos conceptuales. Pensamos que una educación artística basada en el videoarte permite acceder a estas estructuras y hacerlo desde un aprendizaje en las narrativas audiovisuales lo que permitirá el reconocimiento y la comprensión de las distintas formas del arte contemporáneo.

El estudio de proyectos docentes apoyados en estas dinámicas de enseñanza escolar que hacen uso del audiovisual y de formas concretas de videoarte, así como de la puesta en práctica de las distintas experiencias en el ámbito de la formación inicial del profesorado, nos hacen constatar que el videoarte es una valiosa herramienta para acercar los planteamientos del arte contemporáneo al aula, haciendo posible que el alumnado pueda comprender sus procesos y valorar los distintos planteamientos que en él tienen cabida.

Para ello es necesario desarrollar un planteamiento de trabajo en el aula basado en la realización de proyectos a largo plazo que permitan: la flexibilización de los tiempos, la adaptación de espacios, la rentabilización de los recursos disponibles, la tutorización personalizada de los procesos, el establecimiento de nuevos criterios y mecanismos de evaluación que se ajusten a las dinámicas de aprendizaje.

Estas dinámicas de creación artística a través del videoarte, favorecen y potencian un proceso significativo personal, en los que se relacionan las distintas formas del arte contemporáneo con la realidad e intereses escolares: conocimiento y comprensión de la realidad, tratamiento de la información, interacción social, establecimiento de relaciones de igualdad, reconocimiento cultural, apreciación artística y comunicación con los demás, además de la puesta en práctica de otros aprendizajes como la comunicación lingüística, el conocimiento del medio, el tratamiento de la información, etc.

Constatamos también que para desarrollar estas dinámicas pedagógicas en el aula es necesario incluir en los programas de formación inicial del profesorado estas estrategias y establecer escenarios de comunicación permanente con otros profesionales relacionados con los ámbitos de nuestro estudio: artistas, comisarios, críticos, gestores de instituciones museísticas, departamentos de investigación y educación de centros de arte contemporáneo y directores de galerías. Por todo ello es necesario motivar los debates desde lo artístico y las pedagogías colectivas, como ámbitos de experimentación y conocimiento en el que los artistas también están llamados a cubrir una función pedagógica.

Hipótesis 7.

El aprendizaje audiovisual en educación artística requiere concretar distintas estructuras pedagógicas que planteen el diseño de experiencias didácticas encaminadas al conocimiento de sus distintas manifestaciones en la cultura y el arte, además de desarrollar procesos creativos basados en estos lenguajes. Nuestra hipótesis es que para que estas estructuras puedan conseguir los objetivos marcados, será necesario ofrecer espacios de interacción, creación, comprensión y reflexión estética.

Las imágenes del arte son imprescindibles para la enseñanza artística y del mismo modo las obras de videoarte son necesarias en los procesos de aprendizaje audiovisual. Las narrativas del videoarte permiten al estudiante concretar y desarrollar diferentes procesos creativos, individuales y colectivos, que tratan lo audiovisual como una forma de expresión y conocimiento, fortaleciendo el aprendizaje en artes y consolidando el acercamiento a las distintas formas del arte contemporáneo. Del mismo modo, lo audiovisual, como forma de pensamiento, nos demanda desarrollar instrumentos y estrategias educativas que permitan reconocer, valorar y producir formas audiovisuales coherentes, evitando la anécdota o el simplismo.

Atendiendo a este planteamiento, hemos organizado una importante selección de videoartistas cuyas producciones, son una referencia audiovisual en el desarrollo de propuestas didácticas para el aprendizaje audiovisual, y un elemento clave en la consideración de la vídeo-referencia o el vídeo-ensayo como estructuras pedagógicas que plantean lo audiovisual como forma de indagación y conocimiento permanente que favorece la observación, el análisis, la interpretación, la planificación y la elaboración artística en la educación artística.

Hipótesis 8.

El avance de las tecnologías de la comunicación en este último siglo ha provocado el desarrollo de nuevas formas de comunicación a través de los medios audiovisuales. La posibilidad de comunicarnos instantáneamente a través de este medio o de compartir cualquier hecho que este ocurriendo en cualquier parte del mundo influye profundamente en nuestra percepción de la realidad y en el establecimiento de relaciones personales dirigidas a una participación activa en estos medios. Nuestro planteamiento es que sí estas redes interactivas de comunicación audiovisual son un hecho social, son susceptibles de convertirse en recursos didácticos de enorme interés para la alfabetización audiovisual, lo que permitirá generar nuevos espacios educativos de comunicación basados en mensajes audiovisuales que promoverán el reconocimiento de lo audiovisual como una forma no verbal de pensamiento.

El vídeo, como tecnología, se encuentra especialmente relacionado con una serie de características –ubicuidad, simultaneidad, inmaterialidad, interdisciplinariedad e interactividad– que remiten constantemente a la evolución de los medios y sus relaciones. Además, los nuevos procesos de comunicación interpersonal plantean la necesidad del registro y la narración audiovisual como plasmación de esa realidad social que además es interactiva, lo que obliga a considerar todas aquellas experiencias audiovisuales en internet y sus sistemas de distribución basados en tecnologías streaming como auténticas plataformas de vídeo interactivo. Estas consideraciones evidencian la constatación de un nuevo emisor-receptor de mensajes audiovisuales que dispone y hace un uso de estas tecnologías de la imagen para su comunicación habitual y al cual también debemos de atender educativamente.

Desde esta orientación, comprobamos, que en los distintos ámbitos académicos el análisis de los registros comunicativos videográficos sigue estando inexplorado –y son escasos los estudios que se refieren a ello– a pesar de suponer una realidad tangible en la sociedad actual.

Por ello, ante la amplia difusión de estas nuevas formas de comunicación audiovisual y su rápida renovación tecnológica, sostenemos la necesidad de una educación que conceda mayor interés a todas las estructuras que la sostienen, abordando distintas formas de aproximación a la construcción de sus mensajes y diseñando nuevos espacios de intercomunicación audiovisual que fomenten la alfabetización audiovisual en la escuela. Uno de estos caminos se plantea desde el estudio de las formas de relacionabilidad videográfica.

Nuestro estudio hemos comprobado cómo el trabajo con estas dinámicas, además de permitir el trabajo colectivo en red, suponen un aprendizaje útil para reconocer el valor de la imagen como una forma independiente de pensamiento y permitir la comprensión y el uso de distintas estrategias de continuidad narrativa imprescindibles en el aprendizaje audiovisual.

ANEXO I

ANEXO I

SELECCIÓN DE SITIOS WEB RELACIONADOS CON TEMAS DE VIDEOARTE

La documentación recogida en el anexo puede consultarse también en línea en la web de esta investigación:
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte>

- 1. Bases de datos, catálogos digitales y distribuidoras de videoarte en línea.**
- 2. Festivales, muestras y exhibiciones de videoarte.**
- 3. Proyectos sobre videoarte y cultura audiovisual.**
- 4. Documentación sobre categorías de videoarte.**

1. Bases de datos, catálogos digitales y distribuidoras de videoarte en línea.

[Todo el listado de sitios web ha sido consultado y actualizado el 17/10/2011]

AVÁNDALUS: <http://www.avandalus.org/>

CINE Y VIDEO UMBRELLA: <http://www.fvu.co.uk/>

DATABASE OF VIRTUAL ART: <http://www.virtualart.at>

ELECTRONIC ARTS INTERMIX (EAI): <http://www.eai.org/index.htm>

ESPACIO MEDIA ART DE CAIXA FORUM: http://www.mediatecaonline.net/mediatecaonline/SHome?ID_IDIOMA=es

FUNDACIÓN IMAI - Instituto Interamericano de arte medios de comunicación: <http://www.imaionline.de/>

GOETHE-INSTITUT: <http://www.goethe.de>

HAMACA: <http://www.hamacaonline.net/default.php>

LA FILMOTECA DE ANDALUCÍA: <http://www.filmotecadeandalucia.com>

OB-ART: <http://www.ob-art.com/es>

VIDEO.ART.WORLD: <http://www.videoartworld.com/beta/home.php>

VIDEO DATA BANK: <http://www.vdb.org/>

VIDEOART.NET: <http://www.videoart.net/home/>

WOMEN MAKE MOVIES: <http://www.wmm.com/>

2. Festivales, muestras y exhibiciones de videoarte.

[Todo el listado ha sido consultado y actualizado el 18/10/2011]

BANG FESTIVAL: <http://www.bang-festival.com/>

CANARIAS MEDIA FESTIVAL: <http://www.canariasmediafest.org/>

CARAS B DEL VÍDEO ARTE EN ESPAÑA: <http://www.facebook.com/groups/119714468041553/>

INCINERACIÓN: http://www.incineracion.info/inci_01_home.htm

INTERVENCIONES TV: <http://www.intervenciones.tv/>

LA NAVE ESPACIAL. Ciclos anuales de Video Iberoamericano: www.lanavespacial.es/

LOOP: <http://www.loop-barcelona.com/es/index.php>

OPTICA FESTIVAL: <http://www.opticafestival.com/>

OVNI: http://www.desorg.org/dev/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=314&lang=es

PROYECTO CIRCO. Performance & Audiovisuales: <http://www.proyectocircocuba.org/>

PROYECTOR Festival Internacional de Videoarte Emergente: <http://proyectorvideoartfestival.blogspot.com/>

MUSEO REINA SOFIA. PROGRAMAS PÚBLICOS. AUDIOVISUALES: <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/audiovisuales.html>

RENCONTRES INTERNATIONALES FESTIVAL : http://www.art-action.org/es_index.htm

RES PUBLICAE: http://www.offlimits.es/maelstrom/2011/01/res_publicaeintervenciones_del.html

VAE FESTIVAL: <http://www.festivalvae.com/blog/>

VIDEOARDE. Vídeo crítico en Latinoamérica y Caribe: <http://videoarde.com/muestra/>

VIDEO XXI presenta la Colección de Jean-Conrad e Isabelle Lemaitre: http://centro.fundaciontelefonica.org.pe/videoXXI_obras.htm

VIBA FESTIVAL: <http://www.vibafestival.com/>

100KUBIK. raum für spanische kunst: <http://www.100kubik.de/videokuenstler.html?&L=3>

3. Proyectos sobre videoarte y cultura audiovisual

[Todo el listado ha sido consultado y actualizado el 19/10/2011]

ANIMALARIO.TV. María Cañas (2006): <http://www.animalario.tv/>
ANIMATEK. Webzine sobre cultura digital. Asociación cultural MIGA (desde 2003): <http://animatek.net/>
ARTE ANÓNIMA. Historia del Videoarte: <http://historiadelvideoarte.blogspot.com/>
AULA ABIERTA. Plataforma de aprendizaje autogestionada (desde 2004): <http://aulabierta.info/faq>
CLASSWORKS. Interactive online video work. Andrian Miles (desde 2006): <http://vogmae.net.au/classworks/>
DIALOGO DE IMÁGENES. Joaquín Roldán (desde 2007): <http://www.dialogodeimagenes.org/>
E-FLUX (desde 2001) <http://www.e-flux.com>
HYPERTEXT.RMIT. Andrian Miles (1998-2004): <http://hypertext.rmit.edu.au/>
LA INTENCIÓN. Marta de Gonzalo y Publio Pérez (2008): <http://www.martaypublio.net/castellano/trabajos/2008intencion.html>
MIGA. Colectivo de creativos audiovisuales (desde 2004): <http://www.miga-label.org/>
NONSITE, Producciones culturales (s.f.): <http://www.nonsite.es/>
POR LA VENA. Marc Vives, Alex Reynolds y Rubén Grilo (s.f.): <http://venablog.wordpress.com/>
SISTEMA KORSAKOW. Florian Thalhofer (desde 2000): www.korsakow.org
TRANSDUCTORES. PEDAGOGÍAS COLECTIVAS Y POLITICAS ESPACIALES. C.A.C. José Guerrero (desde 2009):
<http://blogcentroguerrero.org/2010/02/transductores-pedagogias-colectivas-y-politicas-espaciales/>
(Catálogo TRANSDUCTORES. en <http://issuu.com/blogguerrero/docs/transductores>)
TRANSFERA (s.f.): <http://www.transfera.es/>
VENUS PLUTON! (desde 2008): <http://venuspluton.com/blog/>
VIDEOARTES (desde 2009): <http://www.videoartes.com/>
VIDEOARTES EN CANARIAS. Lola Pérez González (desde 2008): <http://videoartencanarias.wordpress.com/about/>
VIDEOGRAMAS. Graciela de Torres Olson (2009): <http://videogramas.blogspot.com/>
VIDEONETART. Agus Acosta (2005-08): <http://www.videonetart.com/>
VISIONARY FILM. Cine de vanguardia y experimental. Albert Alcoz (desde 2006): <http://visionary-film.blogspot.com/p/cineastas.html>
VLOG 4.0. a blog about vogs. Andrian Miles (desde 2004): <http://vogmae.net.au/vlog/>
VOGMA. MANIFIESTO. Andrian Miles (desde 2000): <http://hypertext.rmit.edu.au/vog/manifesto/>
ZEMOS98 (s.f): <http://www.zemos98.org/>
VIDEOBLOG: VOG 2.0. Andrian Miles (2000-05): <http://hypertext.rmit.edu.au/vog/>

4. Categorías de videoarte.

[Todo el listado ha sido consultado y actualizado 20/10/2011]

VIDEO-ACTIVISMO Y TV ALTERNATIVA:

ALIVE IN BAGHDAD. Small World News Ltd. Co.: <http://www.aliveinbaghdad.org/>
ALIVE IN MEXICO. Small World News Ltd. Co. <http://www.aliveinmexico.org/>
MEDIOACTIVISMO: http://www.sindominio.net/afe/dos_mediactivismo/
TELEVISIÓN ALTERNATIVA: <http://www.televisionalternativa.com/>
PAPER TIGER T.V. : <http://papertiger.org/>
RADICAL SOFTWARE: <http://www.radicalsoftware.org/>
SURVEILLANCE CAMERA PLAYERS: <http://www.notbored.org/the-scp.html>
UNDERCURRENTS: www.undercurrents.org
VIDEOACTIVISMO: <https://infoactivismo.net/>

VIDEO-ILUSTRACIÓN:

PREMIOS MANDARACHE. Videoilustraciones: http://www.premiomandarache.es/info/zona_de_descargas

VIDEO-POESIA O VIDEO-POEMAS

VIDEO-BARDO. Archivo y festival de Video-poesía: <http://www.videopoesia.com/>

VIDEO-POETRY. Blog abierto a la participación de creadores de vídeo-poemas: <http://poetryvideopoesia.blogspot.com/>

VIDEO-POESIA. Espacio de vídeo-poesía: <http://www.videopoesia.it/>

VIDEO-PERFORMANCE:

CABEZAABAJO. FESTIVAL INTERNACIONAL DE ARTE DE ACCIÓN: <http://www.cabezabajo.net/>

EL ARTE ES ACCIÓN. Performance & Arquitectura: <http://www.elarteesaccion.com/>

PERFORMANCELOGIA. Recopilación, Publicación, Difusión e Intercambio de Documentación sobre Arte de Performance y Performancistas: <http://performancelogia.blogspot.com/>

VIDEOPERFORMANCE. Blog sobre vídeo-performance: <http://videoperformanceateam.blogspot.com/>

VIDEOTERAPIA. Ana Mampaso: http://www.espaciointerno.net/index_archivos/videoterapia.htm

Publicaciones en red y editorial que tratan temas de videoarte, cultura contemporánea y educación.

[Todo el listado ha sido consultado y actualizado 20/10/2011]

ACCIÓN PARALELA. Revista de Ensayo, Teoría y Crítica del Arte contemporáneo (s.f.): <http://accpar.org/>

ALEPH. Website dedicado a net.art, pensamiento y crítica de las nuevas prácticas en internet. (1997-2002): <http://aleph-arts.org/>

BLOGS&DOCS. Revista on line dedicada a la no ficción (desde 2006): <http://www.blogsandocs.com/>

BOOKS, MOVIES, TEXTS, ETC. Blog sobre videoarte. (2006-08): http://arttorrents.blogspot.com/2008_03_01_archive.html

CAHIER DU CINEMA. Revista de cine (desde 1951). : <http://www.caimanediciones.es/>

DEL VIDEOARTE AL NET.ART. Blog (s.f.): <http://delvideoartealnetart.wordpress.com/>

ESTUDIOS VISUALES. Publicación digital (2003-10): <http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>

EICTV. Escuela Internacional de Cine y Televisión. Habana. Cuba: <http://www.eictv.org/>

BAIGORRI, Laura. (s.f.) INTERZONA: <http://www.interzona.org/VIDEO/index.htm>

PÉREZ-URRÍA, Miguel. (2010-11): Las imágenes vagabundas. Blog: <http://imagenesvagabundas.wordpress.com/>

MIRADAS: Revistas del audiovisual. EICTV. <http://www.eictv.co.cu/miradas>

QUADERNSDIGITALS. NET: <http://www.quadernsdigitals.net>

SALON KRITIK. Publicación digital sobre Arte, Cultura y Critica: <http://salonkritik.net/>

ANEXO II

ANEXO II

SELECCIÓN DE ENSAYO FÍLMICO Y CINE EXPERIMENTAL.

La documentación recogida en el anexo puede consultarse también en línea en la web de esta investigación:

<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/film-ensayo>

Cine experimental, Film ensayo y películas con rasgos ensayísticos.

[Todos los enlaces a sitios webs han sido consultados y actualizado 17/10/2011]

1921. Rythmus 21. Hans Richter: <http://www.youtube.com/watch?v=H7ghN43nfp0>
1922. Håxan. La brujería a través de los tiempos. Benjamin Christensen <http://www.youtube.com/watch?v=hDtGZTzoAQg>
1923. Rhythmic films, Rhythm.23: <http://www.youtube.com/watch?v=EjM9SHZHdb8>
1926. Rien que les heures. Alberto Cavalcanti: <http://www.youtube.com/watch?v=kKKDh3kpZgs>
1927. Six et demi, onze. Jean Epstein
1927. Ghosts Before Breakfast. Hans Richter: <http://www.youtube.com/watch?v=TBmjGV2Kb8k&playnext=1&list=PLA538F4BB3BBB2596>
1927. Vormittagsspuk. Hans Richter: Hans Richter vormittagsspuk (1927)
1928. Inflation. Hans Richter http://www.youtube.com/watch?v=iD3_ptNEFQQ
1928. Ghost before breakfast: http://www.youtube.com/watch?v=EjM9SHZHdb8&feature=player_embedded%23at=43
1930. A propósito de Niza . ean Vigo: <http://www.youtube.com/watch?v=hCPitOaTUpU>
1933. Las Hurdes. Tierra sin pan. Luis Buñuel: http://www.youtube.com/watch?v=bE_F2FDeaTA
1934. La ruta de Don Quijote. Ramón Biadiú: <http://www.youtube.com/watch?v=tM1O5VOQ5GE>
1939. Joseph Cornell. Rose Hóbarth: <http://www.youtube.com/watch?v=MUpUKcCrBP8>
1942. Listen to Britain. Humphrey Jennings: http://www.youtube.com/watch?v=uccPc19ZY_c
1943. Meshes of the Afternoon. Maya Deren: <http://www.youtube.com/watch?v=4S03Aw5HULU>
1947. Paris 1900. Nicole Védrens (colabora Alain Resnais)
1947. Vida en sombras. Llobet-Gràcia: <http://www.youtube.com/watch?v=HVVCmW0ow9A>
1949. Le sang des bêtes. Georges Franju: <http://video.google.com/videoplay?docid=-41197059277698483#>
- 1952-55. Aguaespejo-granadino. José Val del Omar: <http://www.youtube.com/watch?v=zvXYJNstfSk>
1955. Noche y niebla. Alain Resnais: <http://www.youtube.com/watch?v=oiHPz73DtvS>
1956. Le pointe courte. Agnès Varda: <http://www.criterion.com/films/524-la-pointe-courte>
1956. Toute le memoire du monde. Alain Resnais: <http://www.youtube.com/watch?v=L9OXTmUIFvc>
1957. Lettre de Sibérie. Chris Marker: http://www.dailymotion.com/video/xf8sk0_chris-marker-1957-lettre-de-siberie_shortfilms
1958. Portrait of Gina. Orson Welles: <http://www.youtube.com/watch?v=C7R5CBG5rJM>
<http://www.youtube.com/watch?v=MM0WB5H2V5M>
<http://www.youtube.com/watch?v=sRrVW27Or3k>
1958. Une vie. Alexandre Astruc: <http://www.youtube.com/watch?v=rCjz5QKkr6A>
1959. Bruce Conner. A Movie: <http://www.tudou.com/programs/view/3-9tCeFX0Eo/>
1960. Fuego en Castilla. José Val del Omar <http://www.youtube.com/watch?v=k2KaOBx5OJU>
<http://www.youtube.com/watch?v=p35irabWWjo>
1961. Crónica de un verano. Jean Rouch y Edgar Morin: <http://vodpod.com/watch/2987595-cronica-de-un-verano>
- 1961-1964. Dog Star Man. Stan Brakhage: <http://www.youtube.com/watch?v=mTGdGgQtZic>
<http://www.youtube.com/watch?v=ZqfBFQU6Lv0>
1962. La Jetée. Chris Marker: <http://video.google.com/videoplay?docid=4536409644066983943>
1963. La rabbia. Pier Paolo Pasolini: <http://www.youtube.com/watch?v=HG6PhlZa5S4>
- 1963-67. Mediterranee. Jean-Daniel Pollet: <http://www.youtube.com/watch?v=7qbjDXbmuHc>
- 1963-70. Lejos de los árboles. Jacinto Esteva: <http://www.youtube.com/watch?v=OGqm2FebvR4>
1963. Jack Smith's Flaming Creatures. Jonas Mekas: http://www.youtube.com/watch?v=PIlXr5_nyUg
<http://www.youtube.com/watch?v=CuiZ8em8gqk>
<http://www.youtube.com/watch?v=i1VjSU8si2Y>
1964. Empire, Andy Warhol.: <http://www.youtube.com/watch?v=ZqDHuaVFlyw>
1964. Kiss, Andy Warhol.
1964. Scorpio Rising. Kenneth Anger: <http://www.youtube.com/watch?v=l4lghhxAYzw>
1965. Le mystère Koumiko. Chris Marker: <http://www.youtube.com/watch?v=bmjltZsQCNO>
1967. Andy Warhol. The 24 Hour Movie.

1967. The Human Perfect. Jørgen Leth: <http://www.youtube.com/watch?v=0qFS5IEctis>
1967. No conteis con los dedos. Pere Portabella
1967. Dos o tres cosas que sé de ella. Jean-Luc Godard: <http://www.youtube.com/watch?v=cVtYMQ2haeU>
1968. Le mystère Koumiko. Chris Marker: <http://www.youtube.com/watch?v=bmjltZsQCN0>
<http://www.youtube.com/watch?v=sKPpwiaB-68>
<http://www.youtube.com/watch?v=PBCIBE6a0-s>
1968. Nocturna 29. Pere Portabella: http://www.youtube.com/watch?v=vSDdJd_py5U
1968. Le gai savoir. Jean-Luc Godard: <http://www.youtube.com/watch?v=CIGcnOA0HKM>
1969. La indomable Leni Peickert. Alexander Kluge
1969. Vampyr - cua de cuc. Pere Portabella: <http://www.youtube.com/watch?v=xD3-DwFlfNg>
1969. Walden. Jonas Mekas <http://vimeo.com/2601707>
1969. Institutional quality. Owen Land
1969. Nicht lösbares Feuer. Harun Farocki: <http://www.youtube.com/watch?v=7eDavbfy7oM&playnext=1&list=PL910BC9FD6DF2DE53>
1970. Remedial reading comprehension. Owen Land <http://www.youtube.com/watch?v=OZqLnNWEtos>
1971. Canciones para después de una guerra. Basilio Martín Patino http://www.youtube.com/watch?v=7BJH6HyS_Qc
1971. Michael Snow. La region centrale: http://www.youtube.com/watch?v=uYr_SvIKKul
1972. Reminiscences of a journey to Lithuania. Jonas Mekas <http://www.youtube.com/watch?v=3p57X5dqYM0>
1972. Hotel Monterrey. Chantal Akerman <http://www.youtube.com/watch?v=j2F9T7ldfiM>
1972. Lettre à Jane. Jean-Luc Godard: <http://www.youtube.com/watch?v=MfGhWCyCmzg>
1972. Tout va bien. Jean-Luc Godard: <http://www.youtube.com/watch?v=WYIYk1KcpiQ>
1972. Life in Denmark. Jørgen Leth: <http://www.youtube.com/watch?v=E13khh6ths>
1972. Fassbinder Wildwechsel. Rainer Werner:
1974. L'ordre. Jean-Daniel Pollet <http://www.youtube.com/watch?v=RIPGsbAUFvM>
1974. Alicia en las ciudades. Wim Wenders: http://www.youtube.com/watch?v=cqtU_5UeaKA
1975. Numéro deux. Jean-Luc Godard <http://www.youtube.com/watch?v=wL5RP0TgANw>
1976. Lost, lost, lost. Jonas Mekas
1976. Kristina talking pictures. Yvonne Rainer
1976. News from home. Chantal Akerman <http://www.youtube.com/watch?v=liflcGijJois>
1976. Caudillo. Basilio Martín Patino <http://www.youtube.com/watch?v=dsyQtbz2bsg>
1976. Stolen movie. Craig Baldwin
1976. El desencanto. Jaime Chávarri http://www.youtube.com/watch?v=KDE_Tw4ZN-Y
1977. A Sunday in Hell. Jørgen Leth: <http://www.youtube.com/watch?v=XcvFfqGfozl>
1977. Hitler: Ein Film Aus Deutschland. Hans-Jürgen Syberberg: <http://www.youtube.com/watch?v=Fig8HQqPjCU>
1977. El fondo del aire es rojo. Chris Marker
- Las manos cortadas:* <http://www.youtube.com/watch?v=8lICDrIC8IU>
http://www.youtube.com/watch?v=FhaTPdr4_aE
<http://www.youtube.com/watch?v=vukclg-3Uho>
<http://www.youtube.com/watch?v=gXawIOzf79A>
<http://www.youtube.com/watch?v=6gYAkKPOPvY>
<http://www.youtube.com/watch?v=U1URjLEUAp0>
<http://www.youtube.com/watch?v=SBuzhdU3lq0>
<http://www.youtube.com/watch?v=GuoR0KWa10E>
<http://www.youtube.com/watch?v=FjtjP0VIW4w>
<http://www.youtube.com/watch?v=x6rOSiR8COE>
- Las manos frágiles:* <http://www.youtube.com/watch?v=eArzg2LkqNA>

- http://www.youtube.com/watch?v=RjVpFGd5_i8
<http://www.youtube.com/watch?v=JZY-Fo4IlgTg>
http://www.youtube.com/watch?v=ifhQBH_I2nk
http://www.youtube.com/watch?v=mYkT1hP_Av0
http://www.youtube.com/watch?v=Bu_Qn88H6rA
<http://www.youtube.com/watch?v=Cw9qWbnH4dk>
http://www.youtube.com/watch?v=U9_8hyG-MUU
<http://www.youtube.com/watch?v=E5tDirFfFo4>
<http://www.youtube.com/watch?v=BcP2WMuYFP0>
1997. Le Fond de l'air est rouge. Chris Marker: <http://www.youtube.com/watch?v=Pp6XpdxqBDE>
1978. Die allseitig reduzierte Persönlichkeit. Helke Sander. Redupers.
1980. Journeys from Berlin. Yvonne Rainer <http://vodpod.com/watch/911468-yvonne-rainer-journeys-from-berlin1971-1980>
1980. Mi tío de América. Alain Resnais <http://www.youtube.com/watch?v=BVVuEIFce0w>
<http://www.youtube.com/watch?v=t2IzOglJJVw>
<http://www.youtube.com/watch?v=qnc6JIOSIWY>
1980. Numax presenta. Joaquín Jordá. <http://www.youtube.com/watch?v=ik7LRlItSpl>
1981. Cada ver es... Ángel García del Val
1981. 66 scenes from America . Jørgen Leth: <http://www.youtube.com/watch?v=alx4G5GXmnE>
1981. Presents. Michael Snow.
1982. Sin sol. Chris Marker <http://www.youtube.com/watch?v=q0yOfHEldro>
1982. Passion. Jean Luc Godard: <http://www.youtube.com/watch?v=wMiy7eZ26kA>
1982. Scenário du flim Passion. J. L. Godard: <http://www.youtube.com/watch?v=xdd7Ha-477E&playnext=1&list=PLC0E0CBC00D9D73A4>
<http://www.youtube.com/watch?v=CPKfjr8ulWg>
http://www.youtube.com/watch?v=GP4HYDCa_P4
<http://www.youtube.com/watch?v=6UwGs1I22ck>
<http://www.youtube.com/watch?v=YyCYJ27cjCQ>
1982. Reassemblage. Trinh T. Minh-ha http://www.youtube.com/watch?v=e_kxhMi3gAk
1982. San Clemente. Raymond Depardon <http://www.youtube.com/watch?v=pdhzJmj03As>
1982. Ulysse. Agnes Varda http://www.youtube.com/watch?v=1V_5tTa8bPo
<http://www.youtube.com/watch?v=XBrZc5cnKus>
1983. Sans Soleil. Chris Marker: <http://www.youtube.com/watch?v=rKOJUGTqFtY>
1985. A.K. Chris Marker: <http://www.youtube.com/watch?v=Hvm8VAdGtbw>
<http://www.youtube.com/watch?v=70BA3rmHzBw>
http://www.youtube.com/watch?v=JAXtyo6g_dM
<http://www.youtube.com/watch?v=trCwy95mO3c>
<http://www.youtube.com/watch?v=3yCz2mixc3A>
<http://www.youtube.com/watch?v=viLYkhRfpMg>
1986. Wie man sieht. Harun Farocki.
1986. Notes on Love. Jørgen Leth.
1988. Bilder der Welt und Inschrift des Krieges. Harun Farocki <http://www.youtube.com/watch?v=Z9SxllhHWOs>
1988. El ojo sobre el pozo. Johan Van Der Keuken <http://www.youtube.com/watch?v=AMttnX3CHNg>
1988. Tongues untied. Marlon Riggs <http://www.youtube.com/watch?v=S2T0UdNaWlo>
1989. Ecce homo. Jerry Tartaglia <http://www.youtube.com/watch?v=2nEikKgH1gE>
1989. Innisfree. José Luis Guerín <http://www.youtube.com/watch?v=5ue9ucevmAk>
1990. Privilege. Yvonne Rainer <http://www.youtube.com/watch?v=eIjQhotHeag>
<http://www.youtube.com/watch?v=8rXL7QeDgxw>
<http://www.youtube.com/watch?v=qMuzRpOfDb4>
<http://www.youtube.com/watch?v=LnABrWHMhWc>

<http://www.youtube.com/watch?v=C7-R71Eawr4>
http://www.youtube.com/watch?v=X0IN_rXFR6k

1990. El encargo del cazador. Joaquín Jordà
 1992. Nithrate kisses. Barbara Hammer <http://vimeo.com/2883381>
 1992. El sol del membrillo. Víctor Erice <http://www.youtube.com/watch?v=N3cf1yHGyB4>
 1992. La seducción del caos. Basilio Martín Patino
 1992. Lessons of Darkness. Werner Herzog.
 1993. D'est. Chantal Akerman http://www.youtube.com/watch?v=7QYByp84_6I
 1994. Delits fragants. Raymond Depardon <http://www.youtube.com/watch?v=51UMd2qa5e0>
 1995. Level five. Chris Marker
 1995. Images from Playback. Hartmut Bitomsky,
 1996. Six o'clock news. Ross McElwee
 1997. Stilleben. Harun Farocki
 1997. Tren de sombras. José Luis Guerín <http://www.youtube.com/watch?v=EMTWH3n08Ow>
 1997. Reprise. Herve Le Roux
 1997. Histoire(s) du cinema: seul le cinéma. Jean-Luc Godard <http://www.youtube.com/watch?v=CfrdNGkrxtA>
 1998. Muerte en Vignole. Olivier Smolders
 1998. Celebración. Winterberg: <http://www.youtube.com/watch?v=gfAaA3ELkXU&playnext=1&list=PL2968C1C5BA2A11B0>
 1998. Los idiotas. Lars von Trier: <http://www.youtube.com/watch?v=z4RsDELZ6nc>
http://www.youtube.com/watch?v=ayW38c_3Zp8
 1999. Passing drama. Angela Melitopoulos <http://www.youtube.com/watch?v=1pAqy4U0xjg>
 1999. Monas como Becky. Joaquín Jordà <http://www.youtube.com/watch?v=QijY3cR9VcK>
 2000. The fancy. Elisabeth Subrin
 2000. History lessons. Barbara Hammer
 2001. Eye/machine. Harun Farocki
 2002. Elegía del viaje. Aleksander Sokurov
 2002. Balnearios. Mariano Llinás http://www.youtube.com/watch?v=4DOIV98_fbk
<http://www.youtube.com/watch?v=xH7Q6OFDq6Y>
<http://www.youtube.com/watch?v=nHqvQA-D2fU>
 2002. De l'autre cote. Chantal Akerman <http://video.google.com/videoplay?docid=-8925770748112084308#>
 2002. Eat, sleep, no women. Heiner Stadler
 2003. Los rubios. Albertina Carri <http://www.youtube.com/watch?v=oKmWKfrgzWg>
 2003. Los Angeles plays itself. Thom Andersen <http://www.youtube.com/watch?v=K-DWcJLrSuU>
 2003. The Five Obstruction. Lars von Trier & Jørgen Leth:
 # 1 http://www.youtube.com/watch?v=HOQH_OG1tjA
 # 2 <http://www.youtube.com/watch?v=KfkT0ouIJ-4>
 # 3 <http://www.youtube.com/watch?v=3diVSxgLzsg>
 # 4 <http://www.youtube.com/watch?v=9-Y1PhOt6sM>
 # 5 <http://www.youtube.com/watch?v=z0nj-ccwMnE>
 2003. Bright leaves. Ross McElwee <http://www.youtube.com/watch?v=0u6N9d0uaVU>
 2003. Suicide. Shelly Silver
 2003. Dogville. Lars von Trier: <http://www.youtube.com/watch?v=gfAaA3ELkXU&playnext=1&list=PL2968C1C5BA2A11B0>
 2004. Energy contry. Deborah Stratman
 2004. The ister. David Barison y Daniel Ross <http://www.youtube.com/watch?v=gvCRxni5bkg>
 2004. The future is behind you. Abigail Child
 2004. Selected moments of Histoire(s) du cinema. Jean-Luc Godard <http://www.veoh.com/watch/v7037185Ymtd2QzK>
 2004. Following Sean. Ralph Arlyck <http://www.youtube.com/watch?v=oY0dDNBgeNc>
 2004. Nuestra música. Jean-Luc Godard <http://www.youtube.com/watch?v=SGElwsNIXj8>

2004. November. Hito Steyerl <http://indavideo.hu/video/November>

2005. Casio, Seiko, Sheraton, Toyota, Mars. Sean Snyder <http://www.digitalartlab.org.il/ArchiveVideo.asp?id=327>

2006. Wide awake. Alan Berliner

2008. Un Retrat d'en Joaquim. Joaquín Jordà <http://vimeo.com/2942147>

2008 Marx–Eisenstein–Capital. Alexander Kluge's.

BIBLIO

GRAFIA

BIBLIOGRAFIA Y

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTACIÓN.

- ABAD MOLINA, Javier** (2009): *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*, Tesis dirigida por M^a Angeles López Fernández-Cao. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
<http://eprints.ucm.es/9161/1/T30966.pdf>.
[10, noviembre de 2011]
- (2010): Narraciones y espacios para el arte comunitario en la escuela infantil. Publicado en el blog Educación Artística en España que recoge los contenidos en castellano del libro *“Educación Artística en España”* publicado por la UDK de Berlín.
<http://educacionartisticaenespania.blogspot.com/2010/12/narraciones-y-espacios-para-el-arte.html>
[10, noviembre de 2011]
- (2011): Compromiso del artista contemporáneo en contextos educativos: El artista residente en la escuela como colaborador del proyecto estético. *III Jornadas de Educación Artística*. Seminario. CEP. Laredo.
<http://www.slideshare.net/CepLaredo1/compromiso-del-artista-contemporaneo-en-contextos-educativos>
[10, noviembre de 2011]
- (s.f.): Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración. *Programa de Educación Artística, cultura y ciudadanía*. Organización de estudios Iberoamericanos. OEI.
http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf
[10, noviembre de 2011]
- ACASO, María** (2005): El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*. 17, 205-218. http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N17/ACASO_NUERE.pdf
[10, de noviembre de 2011]
- (2006): *Esto no son las torres gemelas*. Madrid: Catarata.
- (2009): *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- ADORNO, Theodor W.** (2003)[1974]: “El ensayo como forma”. En *Notas sobre literatura*. Vol 11. Madrid: Akal.
- ADORNO, Theodor y HORKHEIMER, May** (1988): *Dialéctica del iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- AGRA, M^a Jesús** (2005): El vuelo de la mariposa: la investigación artística-narrativa como herramienta de formación. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Investigación en Educación Artística*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada. 127-150.
- AGUIRRE, Imanol** (2000): *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- (2010): Fantasmas semióticos: referencialidad, apropiación, sci-fi, historicismo, etc. *Salón Kítrik*. 23 Octubre 2010.
http://salonkritik.net/10-11/2010/10/fantasmas_semioticos_referenci.php
[10, noviembre de 2011]
- AGUIRRE, Imanol; FONTAL, Olaia; DARRAS, Bernardo; RICKERMAN, René** (2008): *El acceso al patrimonio cultural, retos y debates*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- AGUIRRE, Peio y ARRIAGA, Amaia** (2010): Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *La Revista Iberoamericana de Educación*. N^o 53. OEI.
<http://www.rieoei.org/rie53a09.htm>
[10, noviembre de 2011]

- ALEPH.** Website del proyecto de net.art. (1997-2002)
<http://aleph-arts.org/>
[10, noviembre de 2011]
- ALEXANDER, J.** (2000): *Sociología cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Barcelona: Anthropos.
- ALGARÍN NAVARRO, Francisco y GANZO, Fernando** (coord.) (s.f.): Internacional Godard. *Lumière*. Número especial
http://www.elumiere.net/numeros_pdf/Lumiere_FS.pdf
[10, noviembre de 2011]
- ALONSO, Rodrigo** (1997): Performance, fotografía y vídeo: la dialéctica entre el acto y el registro. Publicado en *CAIA. Arte y Recepción*. Buenos Aires: Centro Argentino de Investigadores de Artes.
http://www.roalonso.net/es/pdf/artes_y_tec/dialectica.pdf
[10, noviembre de 2011]
- (2000): Gary Hill: ver para no creer. Publicado en: *Gary Hill. Instalaciones* (cat.). Córdoba: Museo Caraffa.
http://www.roalonso.net/es/pdf/videoarte/gary_hill.pdf
[11, noviembre de 2011]
- ALTERE'S, Nora M.** (2003): *Memory Essays. Stuff It: The Video Essay*. En Biemann, Ursula. *The Digital Age*. Zurich: Edition Voldemeer. 12-23.
<http://www.unc.edu/courses/2007spring/germ/060/001/readings.html>
[11, noviembre de 2011]
- ALTHUSSER, Louis** (s.f): *Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Freud y Lacan*. En *Escuela de Filosofía*. Universidad ARCIS
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Althuser/ideologicosalth.pdf>
[11, noviembre de 2011]
- ÁLVAREZ FALCÓN, Luís** (2010): La "Autorreferencialidad" de la experiencia estética. *Fedro. Revista de estética y teoría de las artes*. Nº 9.
<http://institucional.us.es/fedro/uploads/pdf/n9/alvarez.pdf>
[11, noviembre de 2011]
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, M^a Dolores** (2003): De la copia de láminas al ciberespacio: la educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. 183-227.
- (2003): Esto no es una pipa: conceptos formales y lingüísticos en las áreas visuales: representación, proporción, espacio, color, composición, símbolos y lenguajes visuales. En Marín Viadel, Ricardo. (coord.): *Didáctica de la educación artística para primaria*. Pearson Educación. 359-394.
- (2005): Educación artística "on line": la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En Marín Viadel, Ricardo. (coord.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada. Editorial de la Universidad de Granada. 325-350.
- (2010): Recursos para comprender el museo como agente educativo. *Aula de Innovación Educativa. Arte, maestros y museos*. Nº 196.
<http://www.grao.com/revistas/aula/196-arte-maestros-y-museos/recursos-para-comprender-el-museo-como-agente-educativo>
[20, noviembre de 2011]

- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ**, M^a Dolores; **FERNÁNDEZ DE BOBADILLA**, Laura Almazán (2005): Nuevas tecnologías y nuevos públicos. VIII Jornadas de Museología. Comunicaciones. *Revista Museo*. N° 10. 163-174.
www.apme.es/html/revista_10.htm
 [20, noviembre de 2011]
- AMO**, Theótima; **MOLINA**, Tucho (2006): Bill Viola: arte, mística y tecnología. En Jódar Miñarro, Asunción (coordinadora): *Por dibujado y por escrito*. Universidad de Granada. 147-168.
- ANTÓN CASTILLO**, Héctor (2006, 23 de septiembre): Dudando sobre el transformista Francis Alÿs. *Critic@rte*.
<http://www.criticarte.com/Page/ensayos/text/FrancisAllys.pdf>
 [11, noviembre de 2011]
- ANTÚNEZ**, Noelia (2008): *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital*. Tesis doctoral dirigida por las doctoras María Acaso López-Bosch y Ana María Ullán de la Fuente. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
<http://eprints.ucm.es/8265/1/T30587.pdf>
 [11, noviembre de 2011]
- APARICI**, Roberto (1996): *La revolución de los Medios Audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Torre Espronceda.
 — (2004): *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información*. Madrid: UNED.
 — (s.f.): Sitio-web de la asignatura: Comunicación Educativa y Cultura Popular. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. UNED.
<http://www.uned.es/ntedu/asignatu/>
 [2, Noviembre de 2011]
- AREA MOREIRA**, Manuel (2004): *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
 — (2005): Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 11. n° 1. 3-25.
http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.pdf
 [11, noviembre de 2011]
 — (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://www.manuelarea.net/>
 [2, Noviembre de 2011]
- ARENAS**, María Elena (1997): *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ARNHEIM**, Rudolf (1993): *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.
 — (1996): *El cine como arte*. Barcelona: Paidós.
 — (1998) [1954]: *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- ASCOTT**, Roy (2002): El web Chamántico. Arte y conciencia emergente. *Aleph-arts.org*.
<http://aleph-arts.org/pens/ascott.html>
 [11, noviembre de 2011]
- ASTRUC**, Alexander (1988) [1948]: *Nacimiento de una nueva vanguardia: La cámara stylo*. Madrid: Cátedra. [Originalmente publicado en *L'Écran Français* N° 144].
- AULLÓN DE HARO**, Pedro (1997): El ensayo y Adorno. En Jarque, Vicente (ed.): *Modelos de crítica, la escuela de Frankfurt*. Madrid: Verbum. 169-180.
<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2667/1/ADORNO.pdf>
 [11, noviembre de 2011]

AUMONT, Jacques (1992): *La Imagen*. Barcelona: Paidós.

AVEDON, Richard (s.f.): Sitio-web del autor.

<http://www.richardavedon.com/>

[Consultado el 3 de Noviembre de 2011]

AZNAR VALLEJO, Francisco (2007): Las políticas del arte en el seno de la Unión Europea. En De Laiglesia y González de Peredo, J.F y otros (edit.): *Notas para una investigación artística*. Actas de las Jornadas: La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015). Del 7 al 9 de Noviembre de 2007. Pontevedra. Universidad de Vigo, Servicio de publicaciones. 113-124

http://belasartes.uvigo.es/escultura/_documentos/_not_documentos/notasparaunainvestigacionartistica.pdf#page=113

[10, octubre de 2011]

AZNAR VALLEJO, Francisco; **VICTORIA BATISTA**, M^a (2007): El juego de arte en los museos de arte. En Hernández Belver, Manuel; Sánchez Méndez, Manuel (coord): *Educación artística y arte infantil*. Madrid: Editorial Fundamentos.

AZNÁREZ, José Pedro (2008): Visualidad Expandida y Construcción de Narrativas. Nuevas posibilidades para la Educación Artística. *Revista Red Visual*. N°8.

<http://www.redvisual.net/pdf/a6.pdf>

[11, noviembre de 2011]

BAERT, P. (1998): *La teoría social en el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.

BAIGORRI, L. (1996): *Videoarte Primera etapa:1963-1979*. Madrid: Brumaria.

— (1997): *El video en el contexto social y artístico de los 60/70*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

— (2004): *Video: Primera Etapa. El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70*. Madrid: Brumaria.

(2005): Video y creación colectiva. En *Zemos 98_7. Creación e inteligencia colectiva*. Asociación Cultural Comenzemos Empezemos, Instituto Andaluz de la Juventud y Universidad Internacional de Andalucía. 53-60.

<http://es.scribd.com/doc/10278664/creacioneinteligenciacolectiva>

[11, noviembre de 2011]

— (s.f.): Interzona

<http://www.interzona.org/VIDEO/index.htm>

[2 noviembre de 2011]

— (s.f.): Sitio-web de la autora.

<http://www.interzona.org/baigorri.htm>

[2 noviembre de 2011]

BARBANCHO, Juan-Ramón (2011): *La imagen como fábrica. Fotografía contemporánea en Andalucía*. Sevilla: CEA.

— (2011, 20 de mayo): ¿Puede haber un arte social y político? *967arte*.

http://www.967arte.es/index.php?option=com_content&view=article&id=540:ipuede-haber-un-arte-social-y-politico-&catid=50:opinion&Itemid=306

[2 noviembre de 2011]

— (2011, 01 de febrero): : Fresh Video II. Ciclo de Videocreación sobre la memoria. *967arte*.

http://www.967arte.es/index.php?option=com_content&view=article&id=430:fresh-video-ii-ciclo-de-videocreacion-sobre-la-memoria&catid=51:exposiciones&Itemid=307

[2 noviembre de 2011]

— (2010): Harun Faroki. Reflexiones sobre la política y la guerra. En: *La obra de Harun Faroki*. Sevilla: Centro Andaluz de Arte Contemporáneo.

http://www.caac.es/descargas/foll_farocki09.pdf

[12, noviembre de 2011]

— (s.f.) Sitio web del autor.
<http://juanramonbarbancho.blogspot.com>
[2 noviembre de 2011]

BARCENA, F. (2005): *La experiencia Reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

BARNÉS, José Santiago (2005): La interdisciplinariedad de la imagen en el desarrollo de la narrativa visual. *Razón y Palabra*. N° 49. V Biental Iberoamericana de la Comunicación. Mesa 11: Narrativas Audiovisuales.
<http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n49/biental/Mesa%2011/Santiago%20Barnes%20espa%F1a.pdf>
[2, noviembre de 2011]

BARONE, T. y EISNER, E. (2006): Arts-Based Educational Research. En Green, J. ; Grego, C. ; Belmore, P.(eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educacional Research*. Mahwah, N J: AERA.

BARRAGAN RODRÍGUEZ, José María (2006): La Interpretación Artística en la formación del arteterapia. En COLL ESPINOSA, Francisco J (Coord.) *Arteterapia. Dinámicas entre creación y procesos terapéuticos*. Murcia: Universidad de Murcia.

BARRET, H. (2001). Electronic Portfolios - A chapter in Educational Technology Encyclopedia. *ABC-CLIO*.
<http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>.
[3, noviembre de 2011].

BARTHES, R. (1999)[1957]: *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI. [Seuil, Paris]

— (2002) [1982]: *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes gestos y voces*. Barcelona: Paidós. [Seuil, Paris]

— (2009): *La cámara lucida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós

BARTOLOMÉ PINA, Antonio (1987): *Análisis de la Producción y Aplicación de programas audiovisuales didácticos*. Tesis doctoral. Dirigida por Joan Mateo i Andrés. Barcelona: Universidad de Barcelona.
<http://www.tesisenred.net/handle/10803/2360;jsessionid=0BB123CCFB4085F10B4884A5547A5C77.tdx1>
[2, noviembre de 2011]

— (1989): *Nuevas tecnologías y enseñanzas*, Barcelona: Grao-ICE de la Universidad de Barcelona.

— (2007): La web audiovisual. *Tecnologías y Comunicación Educativas*. Año 21, N°45. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. ILCE
<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf>

[12, noviembre de 2011]

— (2008): *Vídeo digital y Educación*. Madrid: Síntesis.

— (2009): *El profesor cibernauta. ¿Nos ponemos las pilas?*. Barcelona: Graó.

— (2009): Medios y procesos de aprendizaje. *QUADERNS digital.NET*.

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_12/nr_188/a_2653/2653.html

[12, noviembre de 2011]

— (2009): Lenguaje Audiovisual-Mundo Audiovisual. *Laboratori de Mitjans Interactius*. UB.

http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolome_lav_87/index.html

[12, noviembre de 2011]

— (s.f.): Sitio-web del autor.

<http://161.116.23.180/cgi-bin/personal/bartolome.cgi?idioma=1>

[2, noviembre de 2011]

BARUJ, Josué (2009-11): Análisis y aplicación de formas y técnicas artísticas y audiovisuales transculturales, producto de relación entre Occidente y Lejano Oriente. Nishiki-e transcultural (Investigación educativa).

<http://nishikietransculturado.blogspot.com>

[12, noviembre de 2011]

- BATESON**, Gregory y **MEAD**, Margaret (1977): Margaret Mead and Gregory Bateson on the Use of the Camera in Antropology. En *Studies in the Antropology of Visual Communication*, 4: 78-80.
- BAUDRILLARD**, Jean (1991): *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: Anagrama.
 — (1997): *Duelo*. [Illusion, désillusion esthétique]. París: Sens & Tonka.
<http://es.scribd.com/doc/48065161/Baudrillard-Jean-El-Duelo>.
 [12, noviembre de 2011]
 — (2005) [1978]: *Cultura y simulacro*. Barcelona: Indice.
 [título original en francés: *La precessions des simulacres léffect beaubourg a l'ombre des majorités silencieuses*].
 — (2009) [1970]: *La sociedad de consumo*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- BAZÍN**, André (2004)[1958]: *¿Qué es el cine?*. Madrid: Ediciones Rialp.
- BELATEGUI**, Oskar L. (s.f): Todo el mundo puede ser director. *El correo.com*. Museo Guggenheim. (web)
<http://servicios.elcorreo.com/guggenheim/andywarhol/cine1.html>
 [14, noviembre de 2011]
- BENJAMIN**, Walter (1989) [1936]: *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. En Benjamín, W. *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
<http://diegolevis.com.ar/secciones/Infoteca/benjamin.pdf>
 [14, noviembre de 2011]
- BERGALA**, Alain (2000): *Qu'est-ce qu'un film-essai, en Le film-essai: identification d'un genre*. Paris: Bibliothèque Centre Pompidou.
- BERGER**, M. (1970): *Videotape Techniques in Psychiatric Training and Treatment*. New York: Brunner/Mazel.
- BERGER**, René (1976): *Arte y Comunicación*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BERNÁLDEZ SANCHÍS**, Carmen (1999): *Joseph Beuys*. Hondarribia, Guipuzcoa: Nerea.
- BERRIDGE**, R. (2007): *A/r/tography as auto/biography as palinode*. Proceedings of ABER 2007. Arts Based Educational. *Research Conference*, Bristol. U.K. July 5-7.
<http://www.canberra.edu.au/ucresearch/publication/2007-publications/ce>
 [14, noviembre de 2011]
- BERRIZBEITIA AÑEZ**, Leticia (2008): *Análisis del cortometraje La Jetée (1962) de Chris Marker a partir del concepto imagen-movimiento de Gilles Deleuze*. Tesis de Grado dirigida por: Jose Luís Da Silva. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello Facultad de Humanidades y Educación Escuela de Comunicación Social.
<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAR4557.pdf>
 [14, noviembre de 2011]
- BEUYS**, J. y **BODENMANN-RITTER**, C. (1995): *Joseph Beuys: cada hombre, un artista: conversaciones en Documenta 5*. Madrid: Visor.
- BISHOP**, Michael et **ELSON** Christopher (Dir.) (2005): *L'art français et francophone depuis 1980*. Amsterdam: Rodopi.
- BLANCO**, Domingo (1986): Nuevas Tecnologías y lenguajes de comunicación. *Medio Audiovisuales + Vídeo*. Nº 153. 13-17.
- BLÁZQUEZ**, Anna y otros (2010): *Formación de formadores y formadoras. Educación en Comunicación. Guía socioeducativa para la creación de materiales audiovisuales*. Laboratorio NTIC. Pamplona: Foro Comunicación, Educación, y Ciudadanía.
http://www.laboratic.org/docs/manual_alfabetizacion_audiovisual.pdf
 [4, noviembre de 2011]
- BOLIBAR**, Antonio y **DOMINGO**, Jesús (2006): La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research (FQS)* Vol. 7, Nº 4, Art. 12.
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/358>
 [4, noviembre de 2011]

- BONET**, Eugeni (1987): *Metavideo. Del estado del vídeo, su historia y estética, La imagen sublime. Vídeo de creación en España, 1970/87*. Madrid: Centro de Arte reina Sofía, Ministerio de Cultura.
- (1993): *La apropiación es robo en Desmontaje: Film, vídeo/apropiación reciclaje*. IVAM; MNCARS; Arteleku; Kijkhuis; World Wide Video Festival; Centro Galego das Artes da Imaxe.
- (2006): *La vía europea al vídeo: una recapitulación*. En *Primera generación. Arte e imagen en movimiento [1963 -1986]*. Madrid: Centro de Arte reina Sofía. Ministerio de Cultura.
- <http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/audiovisuales/2006/dossier-primera-generacion.pdf>
[14 noviembre de 2011]
- BOURRIAUD**, Nicolás (2006)[1998]: *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. [*Esthétique relationnelle*. Presses du Réel].
- (2009): *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BREA**, Jose Luís (1991): *Las auras frías. El culto a la obra de arte en la era postaurática*. Barcelona: Anagrama.
- (1997): *El inconsciente óptico y el segundo obturador. La fotografía en la era de su computerización*. *Aleph. w3art*
<http://aleph-arts.org/pens/ics.html>
[14, noviembre de 2011]
- (2002) *La Era Postmedia. Acción comunicativa, prácticas (post)artísticas y dispositivos neomediales*. Salamanca: Centro de Arte de Salamanca.
- (2003): *Nota del Editor. Estudios Visuales. nº1*. CENDEAC.
<http://estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/edito.pdf>
[15, noviembre de 2011]
- (S. f.): *Sitio-web del autor*.
<http://joseluisbrea.net/>
[15, noviembre de 2011]
- BRECHT**, Bertold (2003) [1927-1932]: *Teoría de la radio. Eptic. Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Vol. V, Nº 2, Mayo/Ago.
<http://www.eptic.com.br/arquivos/Revistas/Vol.V,n.2,2003/EPTIC-V-2.pdf>
[14 noviembre de 2011]
- BROCH**, Hermán (1955) [1933]: *El mal en el sistema de valores del arte*. Zurich: Dichten und Erkennen.
- (2003): *Geist and Zeitgeist: The Spirit in an Unspiritual Age*. Berkeley, CA: Counterpoint Press.
- BRYSON**, Norman, **HOLLY**, Michael Ann y **MOXEY**, Keith (1994): *Visual Culture. Images and Interpretations*. Hannover & Londres: University Press of New England.
- BRYSON**, Norman y **BAL**, Mieke (1991): *Semiotics and Art History, Art Bulletin. JSTOR Archive*. Vol. 73, Nº 2. 174-208.
<http://www.jstor.org/pss/3045790>
<http://es.scribd.com/doc/31178883/Mieke-Bal-Norman-Bryson-Semiotics-and-Art-History-The-Art-Bulletin-LXXIII-No-2-Jun-1991-pp-174-208>
[15, noviembre de 2011]
- BUCHLOH**, Benjamín H. D. (2004): *Formalismo e historicidad: modelos y métodos en el arte del siglo XX*. Madrid: Akal.
- BURROUGHS**, Williams S. (1998) [1964]: *Expreso Nova*. Trad. de Enrique Pezzoni, Buenos Aires: Minotauro.
- BUSQUET**, Jordi (2008): *Lo sublime y lo vulgar. La cultura de masas o la pervivencia de un mito*. Barcelona: UOC.
- BUXÓ I REY**, M^a Jesús y **DE MIGUEL** Jesus M. (1999): *De la investigación audiovisual*. Barcelona: Proyecto A.
- CABERO ALMENARA**, Julio (1989): *Propuestas para la utilización didáctica del vídeo en los centros. Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa. Laboratori de Mitjans Interactius*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
http://www.lmi.ub.es/te/any96/cabero_bvte/
[14, noviembre de 2011]

- (1992): ¿Producción o producciones audiovisuales en el terreno educativo? *El Siglo que viene*. 11. 19-22.
<http://www.ugr.es/~sevimeco/biblioteca/tecnologias/documentos/iteoricas/it03d.htm>
 [14, noviembre de 2011]
- (1996): Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología educativa*. Núm. 1. Universidad de las Islas Baleares.
<http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec1/revelec1.html>
 [14 noviembre de 2011]
- (1998): Usos e integración de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías en el currículum. En Departamento de Ciencias de la Educación: *Educación y Tecnologías de la Comunicación*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 47-67.
<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/46.pdf>
 [14, noviembre de 2011]
- (1999): Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Nº 13. 23-45.
<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/47.pdf>
 [14, noviembre de 2011]
- (2003): La galaxia digital y la educación: los nuevos entornos de aprendizaje. Ponencia en AGUADED, J.I. *Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global*. Huelva: Grupo Comunicar. Prensa y Educación. 2003. 102- 121.
<http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/galaxia.pdf>
 [14, noviembre de 2011]
- (2006): *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación* (Coord.). Madrid: Mc Graw Hill.
- CABERO ALMENARA, J. y HERNÁNDEZ, M. J.** (directores) (1995): *Utilizando el vídeo para aprender. Una experiencia con los alumnos de Magisterio*. Sevilla: Secretariado de Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías.
- CABERO ALMENARA, J. y HERVÁS GÓMEZ C.** (2009): *El software libre en los contextos educativos*. Madrid: MAD.
- CABERO ALMENARA, J. LÓPEZ MENESES, E y BALLESTEROS, C.** (1999): Internet: un nuevo mundo por explorar en el ámbito educativo. *EduTec / Congresos 99*.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2527&PHPSESSID=a17d2d3fcae6d074cfa54289f1e6d61d
 [14, noviembre de 2011]
- CALINESCU, Matei** (2003)[1987]: *Cinco caras de la modernidad*. [Five Faces of Modernity, Duke University Press]. Madrid: Tecnos.
- CALVELO, M.** (2006): *Manual de Producción Pedagógica Audiovisual*. Santiago de Chile: Instituto de Comunicación e Imagen, Universidad de Chile.
- CANTALLOPS, Bet; RAEDÓ, Jorge y SERRATS, Eva** (s.f.): ¿Qué es arquitectura?. "*WHAT IS A? Arts education for children and youth*". Barcelona.
<http://www.queesarquitectura.org/>
 [2, noviembre de 2011]
- CARROLL, Noël** (1999): *Philosophy of Art*. London: Routledge.
- (2002): *Una filosofía del arte de masas*. Madrid: Machado Libros.
- CASSETTI, Francesco** (1980): *Introducción a la semiótica*. Barcelona: Fontanella.
- CATALÀ DOMÈNECH, Josep María** (1999): El film-ensayo: la didáctica como una actividad subversiva. *Archivos de la Filmoteca*, Revista de estudios históricos sobre la imagen. nº 34. Valencia. IVAC. 79-97.
- (2008): *La forma de lo real: Introducción a los Estudios Visuales*. Barcelona: Editorial UOC.

- CEBRIÁN HERREROS, M.** (1995): *Información audiovisual: concepto, técnica, expresión y aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- CENTRO DE ARTE CONTEMPORÁNEO JOSÉ GUERRERO.** Programa educativo "Los colegios exponen".
http://www.centroguerrero.org/index.php/Los_colegios_exponen/778/0/
[2, noviembre de 2011]
- CHAPARRO, Adolfo** (2006): *Los límites de la estética de la representación*. Colombia: Universidad del Rosario.
- CHAPLIN, Charlie.** (1931): *Luces de la ciudad*. Charles Chaplin y United Artists, Estados Unidos de América. 81'.
<http://www.youtube.com/watch?v=0o6ksNGQFEE>
[2, noviembre de 2011]
- CIARI, Bruno** (1981): *Nuevas técnicas didácticas*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
- CILLERUELO GUTIÉRREZ, Lourdes** (2000): *Arte de Internet: Génesis y definición de un Nuevo soporte Artístico*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Josu Rekalde Izagirre. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
http://www.ehu.es/arteytecnologia/lcilleruelo/textos/arte_de_internet.pdf
[13, noviembre de 2011]
- CLAXTON, Guy** (1994): *Educación mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Visor.
- CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MEDIÁTICA & COMPETENCIA DIGITAL.**
<http://www.educacionmediatica.es/>
[20, noviembre de 2011]
- CONTRERAS, Rafael; DONOSO, Juan Pablo y PINEDA, Mauricio** (2005): El vídeo antropológico como herramienta para el endodesarrollo. *Werken. Revista de Antropología, Arqueología e Historia*. Nº 6. <http://www.revistawerken.cl/>. Santiago de Chile: Universidad Internacional SEK. 39-48.
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/508/50800604.pdf>
[13, noviembre de 2011]
- COVARRUBIAS OPPLIGER, Thusnelda Elisa** (2006): *Arte Terapia como herramienta de intervención para el proceso de desarrollo personal*. Monografía para optar a la Especialización en Arte Terapia del Postítulo en Terapias de Arte, dirigida por los profesores Ps. M. Angélica Palma y Dr. Ricardo Candiani. Universidad de Chile.
http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2006/covarrubias_t/sources/covarrubias_t.pdf
[13, noviembre de 2011]
- CREATIVE COMMONS ESPAÑA**
<http://es.creativecommons.org/>
[13, noviembre de 2011]
- CREGO, Juan A.** (1995): *La institucionalización del VideoArte en España. Influencia de las instituciones en un arte en formación*. Leioa: UPV/EHU.
- CRIMP, Douglas** (2005): *Posiciones críticas: ensayos sobre las políticas de arte y la identidad*. Madrid: Akal.
- DAERLEY, Adrew** (2003)[2000]: *Cultura Visual Digital, [Visual Digital Culture, Taylor & Francis]*. Barcelona: Paidós.
- DALLEY, T.** (1987): *El arte como terapia*. Barcelona: Herder.
- DE GONZALO, Marta y PÉREZ, Publio** (2007): La intención. Un proyecto sobre educación y para una alfabetización audiovisual. En VV.AA. *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo*. Valladolid: Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español. 134-145.
http://usuarios.arsystel.com/mapumapu/castellano/biblio/intencion_PH.pdf
[13, noviembre de 2011]
— (s.f.): Sitio-web de los autores.
<http://www.martaypublio.net/>
[2 noviembre de 2011]

- DE LA IGLESIA Y GONZALEZ DE PEREDO, J. F; RODRIGUEZ CAEIRO, M Y FUENTES CID, S.** (edit.) (2008): *Notas para una investigación artística*. Actas de las Jornadas: La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015). Del 7 al 9 de Noviembre de 2007. Pontevedra. Universidad de Vigo.
http://belasartes.uvigo.es/escultura/_documentos/_not_documentos/notasparaunainvestigacionartistica.pdf
 [13, noviembre de 2011]
- DE LA CALLE, Román** (2006): *Gusto, Belleza y Arte. Doce ensayos de historia de la Estética y Teoría de las Artes*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- DE LA IGLESIA, Alex** (2011, 13 de febrero): Discurso en la 25 ceremonia de los premios de los Goya. *EL PAÍS. Cultura*.
http://www.elpais.com/articulo/cultura/Discurso/integro/Alex/Iglesia/entrega/Goya/elpepucul/20110213elpepucul_9/Tes
 [14, noviembre de 2011]
- DE LLANO, Pablo** (2010, 21 de febrero): Los Medici de la Era Audiovisual. *EL PAÍS. Cultura*.
http://www.elpais.com/articulo/madrid/Medici/era/audiovisual/elpepucul/20100221elpmad_8/Tes
 [14, noviembre de 2011]
- DE TOCQUEVILLE, Alexis** (1837): *Democracy in América*. trad. Henry Reeve. Nueva York: Schoken Books, vol. II.
- DEL CORRAL, María** (2000): Bruce Nauman. 1981 "Triángulo suramericano". *El cultural. El Mundo, Arte*. 25/10/2000.
http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/2747/Bruce_Nauman
 [14, noviembre de 2011]
- DEL RIO, Víctor** (2007): La educación artística ante el fraude del conocimiento. En Olga Fernández y Víctor del Río (eds.): *Estrategias críticas para la educación en el arte contemporáneo*. Valladolid, Museo Patio Herreriano, 2007. 25-32.
http://www.victordelrio.net/PDFS/Libros/educacion_artistica.pdf
 [12, noviembre de 2011]
 — (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://www.victordelrio.net/index.html>
 [14, noviembre de 2011]
- DEBORD, Guy** (1974): *La sociedad del espectáculo*. Buenos Aires: La Flor.
 — (1990): *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- DELGADO, Juan Manuel y GUTIÉRREZ, Juan** (Eds.) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DELEUZE, Gilles** (1984): *La imagen-movimiento: Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.
 — (2004) [1985]: *La imagen Tiempo. Cine 2. Estudios de cine*. Barcelona: Paidós. [*L'ímage-temps. Cinéma 2*]
 — (2005) [1969]: *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Felix** (1991): *Qu'est-ce que la philosophie?* París: Les Éditions de Minuit.
 — (2002) [1980]. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Pre-Textos. [*Mille plateaux: Capitalisme et schizophrénie*. Paris: Les Éditions de Minuit].
- DENZIN, N.** (1989): *Interpretive interactionism*, Sage: Newbury Park, CA.
- DEWEY, J.** (2002) [1916]: *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
 — (2008)[1980]: *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós [*Art as experience*. Perigee Book]
- DÍAZ-OBREGÓN, Raúl** (2006): *Arte contemporáneo y educación artística los valores potencialmente educativos de la instalación*. Tesis dirigida por: Manuel Hernández Belver. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. UCM
<http://eprints.ucm.es/tesis/bba/ucm-t26912.pdf>
 [14, noviembre de 2011]

— (s.f.): Sitio-web del autor.

<http://www.telefonica.net/web2/rauldiaz/>

[2, noviembre de 2011]

DUARTE DE CARVALHO, R. (1984): *O Camarada e a câmara. Cinema e antropologia para além do filme etnográfico*. Luanda: INALD.

DUBOIS, Philippe (2001, 24 de agosto): La historia del mundo según Jean-Luc Godard. *Lanación. El Analista*.

<http://www.lanacion.com.ar/190373-la-historia-del-mundo-segun-jean-luc-godard>

[14, noviembre de 2011]

DURÁ GRIMALT, R. (1998): *Los vídeos clips: precedentes, orígenes y características*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

DUSSEL, Inés y **GUTIERREZ**, Daniela (compiladoras) (2006): *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*.

Buenos Aires: Manantial.

ECO, Humberto (1990): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

EDUTEC. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Sevilla.

<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/>

[2, noviembre de 2011]

EDUTUBE. Plataforma sobre vídeo educativo.

<http://www.edutube.org/es>

[2, noviembre de 2011]

EDWARDS, Elisabet (2009): *Photography, anthropology and history: expanding the frame*. Farnham (England): Ashgate.

EFLAND, Arthur (2005): *Arte y Cognición*. Barcelona: Octaedro

EFLAND, A.; **FREEDMAN**, D.; **KERRY STUHR**, P. (2003): *La educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.

EISENSTEIN, Sergei M. (2002): *Teoría y técnica cinematográfica*. Madrid: Rialp.

EISENSTEIN, Elizabeth L. (1994) [1983]: *La Revolución de la Imprenta en la Edad Moderna Europea*. Madrid: Akal,

[traducido por Fernando Jesús Bouza Álvarez, *The Printing Revolution in Early Modern Europe*, Cambridge: Cambridge University Press].

EISNER, Elliot W. (1981): *The Methodology of Qualitative Evaluation: the case of Educational Connoisseurship and Educational Criticism*. Stanford: Stanford University.

— (1995) [1972]: *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

— (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

— (2002): Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *En Arte, Individuo y Sociedad*. Serie. Arte Infancia y creatividad. Monografías. Anejo I. 47-55

<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0202110047A>

[12, noviembre de 2011]

— (2004)[2002]: *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales y la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós. [*The Arts and the Creation of Mind*, Londres: Yale University Press. Traducción de Genís Sánchez Barberán].

EISNER, Elliot W. y **BARONE**, Tom (2012): *Art Based Research*. London: SAGE Publications Inc.

ESCOBAR, M^a del Rosario (2004): *Lenguaje, modernidad y simulacro*. Monografía presentada para optar al título de Especialista en Semiótica de la Interacción Comunicativa. Medellín. Universidad EAFIT.

<http://bdigital.eafit.edu.co:8080/sinbad/>

[12, noviembre de 2011]

ESPACIO INTERNO (s.f.): *Videoterapia*. Sitio-web sobre Psicoterapia.

http://www.espaciointerno.net/index_archivos/formaciónvideoterapia.htm

[14 noviembre de 2011]

- ESQUIVEL**, Cristavel (s.f.): Sitio-web de la autora.
<http://cristabelesquivel.wordpress.com/>
[12, noviembre de 2011]
- ESTRADA DE PAVIA**, Benito (2008, 5 noviembre): Hipervideo studio. Un sistema de autor de hipervideos. En *Biblioteca Digital CFIE*. Congreso de Innovación Educativa.
<http://148.204.73.101:8008/jspui/bitstream/123456789/682/1/292.pdf>
[12, noviembre de 2011]
- ESCAÑO GONZÁLEZ**, Carlos (1999): Arte en la era audiovisual: replicantes, realidades. *Arte, Individuo y Sociedad*, Nº 11. 61-68.
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS9999110061A.PDF>
[10, octubre de 2011]
- (2003): Lágrimas en la lluvia: debate sobre Educación Artística y la postmodernidad. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. 2003. 395-444
- (2005): Posibilidades y realidades de internet en la educación artística: propuesta para la posmodernidad: un entorno virtual común y universitario orientado a la educación artística y su investigación. En Marín Viadel, Ricardo. (coord.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada. 2005. 373-394.
- (2008): Análisis sobre la Educación Artística e Internet. Introducción a un estudio de los hipercontextos de cultura(s) iberoamericana(s) en la red orientados a la educación artística. *Congreso de Educação Artística*. "Sentidos Transibéricos". Escola Superior de Educação. 22,23,24 Mayo 2008. Beja (Portugal).
<http://es.scribd.com/doc/15990623/Carlos-EscanoAnalisis-Sobre-La-Educacion-Artistica-e-Internet>
[20, noviembre de 2011]
- ESCAÑO GONZÁLEZ**, Carlos; **GUTIERREZ PÉREZ**, M^a del Rosario; **MARTÍNEZ GARCÍA**, Luisa M^a (coord.) (2008): *Nuevas propuestas de acción en educación artística*. Málaga: Universidad de Málaga.
- EXPOSITO**, Marcelo y **VILLOTA**, Gabriel (2007): Usos de la imagen, límites de la imagen. *Desacuerdos* Nº 4. 179-191.
http://ayp.unia.es/dmdocuments/des_c04.pdf
[12, noviembre de 2011]
- FARGIER**, J. P. (1987): Polvo en los ojos. *Telos. Cuadernos de Comunicación, Tecnología y Sociedad*. Nº 9. 52-56.
http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/anteriores/indices/indice_1_16.htm
[12, noviembre de 2011]
- FERNÁNDEZ**, Olga y **DEL RIO**, Victor (2007): Estrategias críticas para la educación en el arte contemporáneo. Valladolid: Museo Patio Herreriano.
<http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/publicaciones/estrategias>
[12, noviembre de 2011]
- FERNANDEZ DÍEZ**, Federico y **MARTINEZ ABADÍA**, José (1999): *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- FERRÉS I PRATS**, Joan (1990): *Uso creativo de videogramas didácticos* Barcelona: Fund. Serveis de Cultura Popular y Alta Fulla.
- (1993): El vídeo en el aula. Biblioteca Virtual de Tecnología Educativa. *Laboratori de Mitjans Interactius*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
http://www.lmi.ub.es/te/any93/ferres_cp/
[12, noviembre de 2011]
- (1994): *Televisión y Educación*. Barcelona: Paidós.
- (1994): *La publicidad. Modelo para la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

— (1995): Televisión, Espectáculo y Educación. *Revista Comunicar*. Vol. II. Nº 4. 37-41.

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=4&articulo=04-1995-07>

[12, noviembre de 2011]

— (1996): *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.

— (2000): Televisión, Emoción y Educación. En *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Fundación Universidad Central.

— (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

— (2005) [1994]: *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.

— (2008): *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.

FERRÉS I PRATS, Joan y BARTOLOMÉ PINA, Antonio (1991) *El vídeo, enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*, Colección Medios de Comunicación en la Enseñanza. México: Gustavo Gili.

FOUCAULT, Michael (2005)[1966]: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FRALICK, C. (2005): Reflective Portfolios: Learning Is Both an Active and Reflective Practice. In *School Arts. The Art Education Magazine for Teachers*, May-Jun 2005. Vol. 104, Nº 9, 46,

FUEYO GUTIÉRREZ, Aquilina (2004): Alfabetización Audiovisual: Una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios. Sitio-web de la asignatura: Comunicación Educativa y Cultura Popular. Programa Modular en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento. UNED.

http://www.uned.es/ntedu/asignatu/2_Queli_Fueyo1.htm

[12, noviembre de 2011]

GACHE Belén (2006): *Videopoesía o como escapar de la página blanca*. II Festival Internacional de Video Poesía. Videobardo. Buenos Aires.

<http://www.findelmundo.com.ar/belengache/videopoesia.htm>

[12, noviembre de 2011]

— (s.f.): Sitio-web de la autora.

<http://belengache.net/>

[12, noviembre de 2011]

GADAMER, Hans Georg (1991): *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós

— (1997): Hermenéutica de la sospecha. *Cuaderno Gris*. Época III, 2. 127-135.

Monográfico: Horizontes del relato: lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur / Gabriel Aranzueque (coord.) Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

http://digitool-uam.greendata.es//exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRRpYS8yMjI0MQ==.pdf

[12, noviembre de 2011]

— (1998): *El giro hermenéutico*, Madrid: Cátedra.

— (1998) [1993]: *Arte y verdad de la palabra*. Barcelona: Paidós.

— (2002) [1960]: *La verdad de la obra de arte. Los caminos de Heidegger*. Barcelona: Herder. [En HEIDEGGER, M. *Zur Einführung* Stuttgart: Der Ursprung des Kunstwerks, Reclam]

http://www.heideggeriana.com.ar/gadamer/obra_de%20arte.htm

[12, noviembre de 2011]

GAGLIARDI, Jorge (2009): *Norma argentina para audiovisuales*. Buenos Aires: Centro Cultural San Martín.

http://www.centroculturalsanmartin.com/napa_2edicion2009.pdf

[12, noviembre de 2011]

- GALLEGO COIN**, Brigida (2006, 7 de septiembre): Artistas desde pequeños. *Ideal. Vivir*.
http://www.ideal.es/granada/prensa/20060907/vivir/artistas-desde-pequenos_20060907.html
[12, noviembre de 2011]
- GALO BENÍTEZ**, N. (2007, 26 de enero): La televisión Alternativa. Entrevista a Gabriel Gil, representante de CATIA TV, Canal 41 UHF. *Voltairenet.org*. Archivos. Quito.
<http://www.voltairenet.org/La-television-alternativa>
[12, noviembre de 2011]
- GARCÍA**, Marialina y **BARRETO**, Meyken (S.f.): El video arte: apuntes para una historia y definición del género. *Miradas. Revistas del audiovisual. Cine experimental*. La Habana: EICTV.
http://www.eictv.co.cu/miradas/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49
[2, septiembre de 2011]
- GARCÍA**, Marialina y **BARRETO**, Meyken (S.f.): El video arte: apuntes para una historia y definición del género. *Miradas. Revistas del audiovisual. Cine experimental*. La Habana: EICTV.
http://www.eictv.co.cu/miradas/index.php?option=com_content&task=view&id=223&Itemid=49
[2, septiembre de 2011]
- GARCÍA LÓPEZ**, Sonia y **GÓMEZ VAQUERO**, Laura (2009): *Piedra, Papel y Tijera. El collage en el cine documental*. Libros de Cine. Madrid: Ocho y medio.
- GARCÍA MARTÍNEZ**, Alberto Nahum (2006): La imagen que piensa. Hacia una definición del ensayo audiovisual. *Comunicación y Sociedad*. Vol. XIX. Nº 2. 75-105.
<http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/8332/1/20090618142319.pdf>
[11, septiembre de 2011]
- GARCÍA ROLDÁN**, Angel (2004): *Acronías: El otro Don Quijote o la figura utópica del optimista impenitente*. Granada. 7'43".
<http://www.archive.org/details/elotrodonquijote>
[2, septiembre de 2011]
- (2007): *Kistch*. La Habana (Cuba). 10'34"
<http://www.archive.org/details/KISTCH>
[2, septiembre de 2011]
- (2007-09): *The Barber*. La Habana (Cuba). 8'45"
<http://www.archive.org/details/TheBarber>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): En clave de construcción audiovisual. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/enclavedevideoarte>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Proyecto EPDEA. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/evpea-videoart-project>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Proyecto AVPEA. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/avpea-videoart-project>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): EV74. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
http://www.wix.com/ev74_2010/experiencias-visuales-en-construccion
[2, septiembre de 2011]

- (2010): Film Ensayo y Experimental. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/film-ensayo>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Proyecto LOM. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/la-otra-mirada>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Proyecto Richard Avedon. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/richard-avedon>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Proyecto RIP. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/proyectos-rip>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Proyecto PHP. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/prologoparaunhumanoperfecto>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Videoarte Escolar. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videoarteescolar>
[2, septiembre de 2011]
- (2010): Proyecto VIDEO.BOX. *Videoarte en Contextos Educativos. Tesis*
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/videoebox>
[2, septiembre de 2011]
- (2011): *Proyecto Circo. Videoartistas Andaluces*. Comisariado. Granada: Vera Icono Producciones A.C
http://issuu.com/veraiconoproducciones/docs/comisariado_cubano_agr_dossier_obras
[2, septiembre de 2011]
- (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://www.angelgarciaroldan.es>
[2, septiembre de 2011]

GARCÍA-SEMPERE, Pablo (2010): *Usos de la cámara de vídeo digital en los centros de educación primaria de la provincia de Granada desde la perspectiva del profesorado*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. Manuel Lorenzo Delgado, y el Dr. Tomás Sola Martínez. Granada: Universidad de Granada.
<http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/18707245.pdf>
[10, noviembre de 2011]

GARCIA-VALCÁRCEL, Ana (Coord.) (2008): *Investigación y Tecnología de la información y comunicación al servicio de la Innovación Educativa*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

GARCIA-VALCÁRCEL, A. y **TEJEDOR** F. J. (1996): *Perspectivas de las Nuevas Tecnologías en la Educación*. Madrid: Narcea.

GARCÍA YELO, María (2001): Historia del Arte. Yasumasa Morimura. *Anales de historia del Arte*. UCM. Nº 11: 357-375.
<http://www.ucm.es/BUCM/revistas/ghi/02146452/articulos/ANHA0101110357A.PDF>
[10, noviembre de 2011]

GARDNER, Howard (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

— (2005): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

- GASTALDELLO**, Daniel (2009): Narrativas audiovisuales en el aula. Aportes desde los estudios semióticos para una discusión epistemológica (Orientada al diseño de Nuevas Prácticas de Enseñanza). *III Congreso Internacional de Educación. Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Universidad Nacional del Litoral. <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%203/362%20-gastaldello.pdf> [10, noviembre de 2011]
- GEFFROY**, Y., **ACCOLLA**, P. y **SCHUTZENBERGER**, A. A. (1980): *Vidéo, formation et thérapie. D'autres images de son corps*. París: Eti.
- GENNARI**, Mario (1997): *La Educación estética*. Barcelona: Paidós.
- GIANNETTI**, Claudia (ed.) (1995): *Media Culture*. Barcelona: L'Angelot.
 — (1997): *Arte en la era electrónica: perspectivas de una nueva estética*. Barcelona: L'Angelot.
 — (1998): *Ars Telemática. Telecomunicación, Internet y Ciberespacio*. Barcelona: L'Angelot.
- GIESZ**, Ludwig (1973)[1960]: *Fenomenología del Kitsch*. Barcelona: Tusquets.
- GIFREU CASTELL**, Arnau (2009): Análisis fílmico y estético de grandes realizadores de videoclip. Master Class. 23 noviembre de 2009. Barcelona: Musicilp Festival. Festival Internacional de la música, las artes audiovisuales y el video clip. http://www.agifreu.com/docencia/analisis_y_estetica_realizadores_videoclips_2010.pdf [10, noviembre de 2011]
 — (s.f.): Sitio-web del autor. <http://www.agifreu.com/> [10, noviembre de 2011]
- GIMENO**, J. (1999): *Educar y convivir en la cultura global*. Morata: Madrid.
- GODARD**, Jean-Luc (1962): Conversación con Jean-Luc Godard. *Cahiers du Cinéma*, n.º.138. <http://www.mabuse.com.ar/mabuse/god.htm> [11, noviembre de 2011]
 — (1995): *Autoportrait de décembre*. Rueda de prensa celebrada el 15 de febrero de 1995 para presentar la película JLG/JLG, [Vincent Vatrican. *Cahiers du Cinéma*, n.º 490, abril 1995. Traducido del francés por Javier Sáez.] <http://www.hartza.com/godard.html> [11, noviembre de 2011]
 — (2000): *Archéologie du cinéma. Mémoire Du Siècle*. Tours: Farrago. http://www.4shared.com/document/e9_pEpx0/Godard_Jean-Luc_-_Archologie_D.html [11, noviembre de 2011]
 — (2010, 3 de diciembre) Jean-Luc Godard “Europa existe desde hace mucho tiempo, no había necesidad de construirla como lo hemos hecho”. Entrevista realizada por: M. Lalanne y S. Kaganski. *El Mundo. El Cultural. es*. http://www.elcultural.es/version_papel/CINE/28261/Jean-Luc_Godard [11, noviembre de 2011]
 — (2010): *Film Socialisme*. Coproducción Suiza-Francia: Vega Film.102' http://www.youtube.com/watch?v=vK4yLg3_Ak [11, noviembre de 2011]
- GODARD**, Jean-Luc y **DANEY**, Serge (1997): Diálogo entre Jean-Luc Godard y Serge Daney. *Cahiers du Cinéma*. N.º 513. <http://es.scribd.com/doc/19688114/Dialogo-JeanLuc-Godard-y-Serge-Daney-1997> [11, noviembre de 2011]

- GONZÁLEZ, M^a.** Reyes (2007): *Arte contemporáneo y construcción identitaria en educación infantil. Un estudio sobre el uso del arte contemporáneo y la construcción de la identidad cultural en el Grupo Verde de la Escuela Alquería*. Tesis doctoral dirigida por los Drs. Pedro Osakar Oláiz, Francisco Maeso Rubio e Imanol Aguirre Arriaga. Granada: Universidad de Granada.
<http://digibug.ugr.es/handle/10481/1878>
[11, noviembre de 2011]
- GONZÁLEZ VARGAS, Benedicto** (2007): Aprendizaje por proyectos. Algunas consideraciones para tener en cuenta. En el blog "Educación y Pedagogía para el siglo XXI. En Educación y Pedagogía para el siglo XXI". 22/04/2007
<http://pedagogia.wordpress.com/2007/04/22/aprendizaje-por-proyectos-algunas-consideraciones-para-tener-en-cuenta/>
[11, noviembre de 2011]
- GÓMEZ, Pedro Pablo** (ed.) (2007): *Arte y Etnografía. De artistas textos, contextos, mapeos y paseantes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- GONZÁLEZ REY, F.** (1997): *Epistemología cualitativa y subjetividad*, Sao Paulo: EDUC.
- GOODMAN, N.** (1995) [1984]: *De la Mente y otras Materias*. Madrid: Visor.
— (1990) [1978]: *Maneras de hacer Mundos*. Madrid: Visor.
- CREGO MORAN, J. A.** (1994): *La institucionalización del videoarte en España. Influencia de las instituciones en un arte en formación*. Tesis Doctoral dirigida por Manuel Palacio Arranz. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GOYES NARVÁEZ, Julio César** (2002): Horizontes de la comunicación visual contemporánea. *Revista de Estudios Literarios Espéculo*, N°22. 14/12/2002. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.
http://www.ucm.es/info/especulo/numero22/com_visu.html
[11, noviembre de 2011]
- GUASCH, Ana M^a.** (2003): Los Estudios Visuales. Un estado de la cuestión. *Revista Estudios Visuales. n°1*. CENDEAC. centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/guasch.pdf>
[11, noviembre de 2011]
— (2005): *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la Globalización*. Madrid: Akal.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y.** (1994): Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En Denzin, N., Lincoln, y (eds.): *Hand book of Qualitative Research*. California: Sage Publications. Traducción Mario Perrone. CEIL. Seminario de metodología. (Material de uso interno)
- GUBERN, Román** (1987): *El simio informatizado*. Madrid: Fundesco.
— (1994) [1987]: *La mirada opulenta*. Barcelona: Gustavo Gili.
— (1996): *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
— (2006): *El Eros Tecnológico*. México: Santillana Ediciones Generales.
— (2005): La nueva amalgama intermedial. En *Signo y Pensamiento*. Vol. XXIV, N° 047. Bogotá (Colombia): Pontificia Universidad Javeriana. 29-39.
http://recursostic.javeriana.edu.co/cyl/syp/components/com_booklibrary/ebooks/4704.pdf
[18, noviembre de 2011]
- GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario** (1998): *La estética del espacio escolar: estudio de un caso*. Barcelona: Oikos-Tau.
— (2002): Educación artística y desarrollo creativo. *Arte, individuo y sociedad*. N. 1, 279-288.
<http://www.ucm.es/BUUCM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS0202110279A.PDF>
[18, noviembre de 2011]
— (2003): Educación artística y desarrollo creativo. En Acaso, M^a. (coord.) *Arte infancia y creatividad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 279-288.

— (2005): “Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística”. En Marín Viadel, R. (coord.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada, 151-174.

— (2008): ¿Especialistas o generalistas?. La formación artística del profesorado de educación infantil y primaria. En Martínez, L. M^a. (coord.): *Nuevas propuestas de acción en educación*. Málaga: Universidad de Málaga. 25-36.

GUTIÉRREZ PÉREZ, Rosario y **MARTÍNEZ GARCIA**, Luisa M^a (1998): Las artes plásticas y su función en la escuela. En Mañero, A. y Araño, C. (coords.): *La investigación en las artes plásticas y visuales*. Archidona: Aljibe. 255-258.

— (1999): El componente comunicativo en el arte de los niños y en las artes adultas: apuntes para una reflexión. *Kikiriki. Cooperación educativa*. Nº. 52, 12-14.

— (2001): Las artes plásticas como núcleo integrador de experiencias transversales en el ámbito de la Ed. Infantil y Primaria. En: AA.VV.: *Las Didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

— (2002): *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Aljibe, Archidona.

HALL, Stuart (Ed.) (2003)[1997]: *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.

HANEKE, Michael (1992): Benny's video. Netherlands. 105'

<http://www.youtube.com/watch?v=ypsXOm3VbCY>

[18, noviembre de 2011]

HARPER, Douglas (2002): Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*. Vol. 7. Nº 1. 13-26.

HEIDEGGER, M. (1927): *Ser y Tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera.

<http://es.scribd.com/doc/7205770/Martin-Heidegger-Ser-y-Tiempo>

[18, noviembre de 2011]

— (s.f.) Sitio web sobre el autor.

<http://www.heideggeriana.com.ar/index.htm>

[2, noviembre de 2011]

HEILVEIL, I. (1984): *Video in Mental Health Practice*. London and New York.: Tavistock Publications.

HENLEY, Paul (2001)[2000]: Cine etnográfico: Tecnología, práctica y teoría antropológica. [*Ethnographic Film: Technology, Practice and Anthropological Theory*, en *Visual Anthropology*, vol.13, junio 2000, 207-226]. Publicado en *Desacatos*, Nº8, invierno 2001. 17-36.

<http://www.ciesas.edu.mx/desacatos/08%20Indexado/Saberes01.pdf>

[14 noviembre de 2011]

HEREDERO, Carlos F. y **MONTERDE**, Jose Enrique (2002): *En torno a la Nouvelle Vague*. Valencia: Institut Valencià de Cinematografia, Festival Internacional de Cine de Gijón y Centro Galego de Artes de Imaxe.

<http://es.scribd.com/doc/43438511/Nouvelle-Vague>

[12, noviembre de 2011]

HERNÁNDEZ, Fernando (2000): *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

— (2007): *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

— (2008): La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, Nº 26. Murcia: Universidad de Murcia. 85-118.

<http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

[12, noviembre de 2011]

HERNÁNDEZ, Fernando, **PÉREZ LÓPEZ** H. J. y **GÓMEZ MUNTANÉ** M. (2006): Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En AA.VV. *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 9-50.

- HERNÁNDEZ BELVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ M.** (coord.) (2000): *Educación Artística y Arte Infantil*. Madrid: Fundamentos.
- HERNÁNDEZ DURANA, Rosa Ángela** (2008): *Audiovisuales en conciertos de Rock/Pop como mejoradores de la experiencia visual y auditiva*. Tesis. Cholula, Puebla (México): Universidad de las Américas.
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/hernandez_d_ra/referencias.html
[12, noviembre de 2011]
- HERNÁNDEZ LUVIANO, Guadalupe.** (1998): Video en el aula. Didáctica de los medios de comunicación. Programa Nacional de Actualización Permanente. Lecturas. México: SEP. 207-222.
http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/espanol/pdf/video_aula.pdf
[12, noviembre de 2011]
- HERNÁNDEZ MARMOLEJO, Carlos A.** (2009): La apropiación en las artes plásticas actuales. Tesis que para obtener el grado de maestro en artes visuales dirigida por el Dr. Arturo Miranda Videgaray. México: UNAM.
<http://es.scribd.com/doc/51685457/La-apropiacion-en-las-artes-plasticas-actuales>
[12, noviembre de 2011]
- HERRERA BATISTA, Miguel A.** (2006): Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°38/5. Organización de Estados Iberoamericanos. OEI.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
[12, noviembre de 2011]
- HERRERO, Luis E.** (2008, 16 de julio): Videoactivismo. Captar e incidir. En *Blogs&docs*.
http://www.blogsandocs.com/?p=149&pdf_version=1
[12, noviembre de 2011][12, noviembre de 2011]
- HINE, C.** (2004): *Etnografía Virtual*. Barcelona: UOC
- HOEM, Jon** (2004): *Videoblogs as "Collective Documentary"*.
Consulta en línea en: *BORA.HiB. Bergen Open Research Archive*.
<https://bora.hib.no/bitstream/10049/105/1/hoemblog.pdf>
[12, noviembre de 2011]
- HONTORIA, Javier** (2004, 01 de Julio): Doug Aitken. "Quiero dar al sonido una dimensión escultórica". *El Cultural. El Mundo*.
http://www.elcultural.es/version_papel/ARTE/9910/Doug_Aitken
[12, noviembre de 2011]
- IBM** (2010): *Open on the inside, open on the outside: The open media company of the future Media and entertainment 2010*. IBM Business Consulting Services.
<http://www-935.ibm.com/services/us/imc/pdf/ge510-3569-01f-media-2010.pdf>
[12, noviembre de 2011]
- IGARTUA, J. y HUMANES M^a L.** (2004): *Teoría en Comunicación Social*. Madrid: Síntesis.
- IRWIN, R. L.** (2000): *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational Press, Vancouver. Leggo, and Peter Gouzouasis, xiii–xvii. Rotterdam, the Netherlands: Sense.
- (2004): *A/r/tography as metonymic, metonymic, metissage*. En Rita. L. Irwin and Alex de Cosson (ed.) *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- (2008): *A/r/tography as practice based research*. In, Stephanie Springgay, R. L. Irwin, Carl Leggo, Gouzouasis (eds.) *Being with a/r/ tography* Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
<http://www.sensepublishers.com/catalog/files/9789087902629.pdf>
[2, noviembre de 2011]

— (s.f.): Sitio-web de la autora.

<http://ritairwin.com>

[2, noviembre de 2011]

IRWIN, R. L.; BEER, R., SPRINGGAY S.; GRAUER, K.; XIONG, G.; BICKEL, B. (2006): *The Rhizomatic Relations of A/r/tography. Studies in Art Education*. Vancouver, BC: Faculty of Education, The University of British Columbia. 1-33

<http://www.ecuad.ca/~rbeer/text/pdf/STUDIES%20-%20RICHGATE.pdf>

[12, noviembre de 2011]

INSTITUTE DE NETWORK CULTURE.

<http://networkcultures.org/wpmu/portal/>

[12, noviembre de 2011]

JARAUTA, Francisco (ed.) (1991): *La transformación de la conciencia*. Murcia: Universidad de Murcia.

JAUA, M^a Virginia (2011, 8 de mayo): Una imagen: ¡Mi imperio por -el ocultamiento de- una imagen!. *Salon Kritik*.

http://salonkritik.net/10-11/2011/05/una_imagen_mi_imperio_por_el_o.php

[12, noviembre de 2011]

JENKS, Chris (ed.) (1995): *Visual Culture*, Londres y Nueva York: Routledge.

JOLY, Martine (2003): *La interpretación de la imagen: entre memoria, estereotipo y seducción*. Barcelona: Paidós.

JUANOLA TERRADELLAS, Roser y CALBÓ I ANGRILL, Muntsa (2003): Hacia modelos globales en educación artística. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada. Universidad de Granada. 2005. 99-124.

JUANOLA TERRADELLAS, Roser; CALBÓ I ANGRILL, Muntsa (2005): Transición, competencia y convergencia europea algunos retos para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*. Nº 17. 17-42.

<http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/bba/11315598/articulos/ARIS0505110017A.PDF>

[10, octubre de 2011]

JUANOLA TERRADELLAS, Roser; FÀBREGAS ORENCH, Anna (2011): Mapping Roses: Un proyecto de aprendizaje servicio en patrimonio cultural. *EARI. Educación Artística. Revista de Investigación*. Nº2. Valencia: Valencia: Univerisidad de Valencia. 123-129.

http://www.uv.es/icie/publicaciones/EARI_2.pdf#page=60

[10, octubre de 2011]

KÄMMER, Bernhard (1992): *Teoría y práctica del vídeo*. Barcelona: Martínez Roca.

KLEIN, Sheri (2005, mayo): E-Portafolio. Guide to Developing Preservice and Inservice Art Teaching Portfolios. Sitio web.

<http://www2.uwstout.edu/content/art/artedportfolios/>

[12, noviembre de 2011]

KLENOWSKI, V. (2003): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

LACUEVA, Aurora (s.f.): La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación, n°16*.

Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI.

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a09.htm>

[12, noviembre de 2011]

LAMARHE-VADEL, Bernard (1994): *Joseph Beuys*. Madrid: Siruela.

LATORRE, Antonio (2007)[2003]: *Investigación Acción*. Barcelona: Graó.

LABORATORI DE MITJANS INTERACTIUS. (s.f.) Universidad de Barcelona.

<http://www.lmi.ub.es/lmi/index.php>

[15, noviembre de 2011]

LAWSON, Hilary (2001): *Closure: a story of everything*. London: British Library.

- LEGGO, C.; GRAUER K.; IRWIN, R. L. y GOUZOUASIS, P.** (2004-2006): *Arts-based Research in Education: Contentious Compromise or Creative Collaboration?* Summary of UBC Hampton Funded Research Grant. Vancouver: University of Brithis Columbia.
- LETH, Jorgen.** (s.f): Sitio-web del autor.
<http://www.lethfilm.dk/>
[8, noviembre de 2011]
- LÉVY, Pierre** (1998): *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paídos.
- LIANDRAT-GUIGUES, Suzanne y LEUTRAT, Jean Louis** (2003): *Cómo pensar el cine.* Madrid: Cátedra.
- LIANDRAT-GUIGUES, Suzanne y GAGNEBIN, Murielle** (2004): *Léssai et le cinéma. L'Or d'Atalante.* Seyssel: Cham Vallon.
- LIPOVESTSKY, Gilles y SERROY, Jean** (2009)[2007]: *La pantalla global. Cultura mediática y cine de la era hipermoderna.* Barcelona: Anagrama. Traducción de Antonio-Prometeo Moya [*L'écran global.* Paris: Editions Seuil]
- LÓPEZ-FERNÁNDEZ CAO, Marián** (1998): La Retórica visual como análisis posible en la didáctica del arte y de la imagen. *Arte, individuo y sociedad*, Nº 10. 39-62.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=158034&orden=1&info=link>
[8, noviembre de 2011]
— (2005): Educación para la paz, interculturalidad y pedagogía crítica en el ámbito de la educación artística. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Granada. Universidad de Granada. 2005. 449-466.
— (2006) (coord.): *Creación y posibilidad: Aplicaciones del arte en la integración social.* Madrid: Fundamentos.
— (2011): *Memoria, Ausencia e Identidad. El arte como terapia.* Madrid: Eneida.
- LOVINK, Geert y NEDERER, Sabine** (ed.) (2008): *Video Vortex Reader: Responses to YouTube.* Amsterdam: Institute of Network Cultures.
http://networkcultures.org/wpmu/portal/files/2008/10/vv_reader_small.pdf
[8, noviembre de 2011]
- LYONS, N.** (comp.) (1999): *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente.* Buenos Aires: Amorrortu.
- LYOTARD, J.** (1987): *La condición postmoderna: informe sobre el saber.* Madrid: Ediciones Cátedra.
— (1991): *Leçons sur l'analytique du sublime.* París: Galilée. Fragmentos Trad. provisional de Fernando Rampérez.
<http://es.scribd.com/doc/47528429/Lyotard-sublime>
[8, noviembre de 2011]
- MACHADO, Arlindo** (2000): *El paisaje mediático: sobre el desafío de las poéticas tecnológicas.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
— (2007): *Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro.* Sao paulo: Iluminuras.
- MACDONALD, Dwight** (1969): *Masscult y midcult. Industria cultural y sociedad de masas.* Caracas: Monte Ávila Editores.
- MAESO RUBIO, Francisco** (2003): Todo el mundo es un artista: creatividad, imaginación, percepción visual y otras conductas artísticas. En Marín Viadel, Ricardo. (coord.): *Didáctica de la educación artística para primaria.* Madrid: Pearson Educación. 2003. 107-142
— (2005): Instrumentos, técnicas de evaluación y materiales curriculares de educación artística. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Investigación en educación artística : temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales.* Granada: Universidad de Granada. 2005. 201-222.
— (2008): La TV y la educación en valores. *Revista Comunicar nº 31: Educar la mirada-Adenda.*
<http://84.88.0.49/index.php/comunicar/article/view/c31-2008-03-028>
[10, noviembre de 2011]

- MAESO RUBIO**, Francisco; **MARFIL CARMONA**, Rafael (2011): Artes Visuales y Educación Mediática. Posibilidades para una didáctica común. *Congreso Internacional de Educación Mediática & Competencia Digital. "La cultura de la participación"*. Comunicaciones. Del 13 al 15 de Octubre de 2011. Segovia: Escuela de Magisterio. Universidad de Valladolid
<http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%204/Francisco%20Maeso%20Rubio%20-%20Rafael%20Marfil%20Carmona.pdf>
[20, noviembre de 2011]
- MAESO RUBIO**, Francisco; **MARÍN VIADEL**, Ricardo (1997): La evaluación del aprendizaje artístico: ¿cuánto saben las alumnas y los alumnos de secundaria? ¿cómo darse cuenta de que aunque estamos mirando, no vemos la que tendríamos que ver? En Salmerón Pérez, Honorio. (coord.): *Evaluación educativa: teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento*. Granada. Grupo Editorial Universitario. 1997. 417-438.
- MALUENDA TOLEDO**, Tanya (2010): *Pronokitsch. El cuerpo femenino como fétiche*. Tesis dirigida por el Dr. Manuel Vélez Cea. Granada: Universidad de Granada.
<http://hera.ugr.es/tesisugr/18662730.pdf>
[8, noviembre de 2011]
- MAMPASO**, Ana (2001): *La Video-animación: Aplicaciones en los campos del desarrollo social y comunitario, la Educación Artística y el Arte Terapia*. Tesis dirigida por el Dr. Enrique Torán Peláez. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
<http://eprints.ucm.es/tesis/inf/ucm-t25435.pdf>
[8, noviembre de 2011]
- (2004): *Video-arte terapia y educación*. En: Martínez Díez, N. y López Fdez. Cao, M. (Coord.) *Arteterapia y educación*. Madrid: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid. 87-110.
- (2006): El vídeo como soporte comunicativo y creativo en la acción social, la lucha política y el arteterapia. En López Fdez. Cao (coord.): *Creación y posibilidades. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos. 131 a 158.
- MANCHES RESEARCH** (s.f.): *Ethnographic research for insight & innovation*. Sitio-web.
<http://www.manchesresearch.co.uk/home.html>
[8, noviembre de 2011]
- MARCUS**, George Y **FISHER**, Michel (1984): *Antropology as cultural critique: An experimental moment in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- (1996): *La antropología como crítica cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARFIL CARMONA**, R. (2008): Estrategias para la Educación Audiovisual. *Cuadernos de Comunicación*. Nº 2. Granada. Escuela Superior de Comunicación y Empresa. ESCO.
<http://cdc.escogranada.com/cdc/wp-content/uploads/2009/03/2cuadernos91-107.pdf>
[8, noviembre de 2011]
- MARIN VIADEL**, Ricardo (coord.) (2003): *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- (2005): *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada. Universidad de Granada.
- (2005): La 'investigación educativa basada en las artes visuales' o 'Arteinvestigación educativa'. En Ricardo Marín Viadel (coord.) *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada. 223-274.

— (2007): La investigación en Bellas Artes y las metodologías artísticas de investigación. En De Laiglesia y Gonzalez de Peredo, J. F y otros (edit): *Notas para una investigación artística. Actas Jornadas La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)*. Del 7 al 9 de Noviembre de 2007 en la ciudad de Pontevedra. Universidad de Vigo. 97-111.

http://belasartes.uvigo.es/escultura/_documentos/_not_documentos/notasparaunainvestigacionartistica.pdf#page=113
[10, octubre de 2011]

MARÍN VIADEL, Ricardo y **ROLDÁN RAMÍREZ** Joaquín (2009): Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y sociedad*. Vol. 21. 99-106. Madrid: UCM
http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/N21/ROLDAN_MARIN.pdf
[10, octubre de 2011]

MARINELLO, Silvestra (2009): Cambiar la tabla de operación. El medium intermedial. *Acta Poética*. Vol. 30. Nº2. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.
<http://www.journals.unam.mx/index.php/rap/article/view/20814>
[8, noviembre de 2011]

MARQUÈS GRAELLS, Pere (1995): *Software Educativo: guía de uso, metodología de diseño*. Barcelona: ESTEL.
— (1995): Introducción al lenguaje audiovisual. Adaptado del multimedia interactivo para Multigestor Window. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. UAB. (última revisión: 7/11/10)
<http://peremarques.pangea.org/avmulti.htm>
[8, noviembre de 2011]
— (2000): Los medios didácticos. Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. UAB.
<http://peremarques.pangea.org/medios.htm>
[8, noviembre de 2011]
— (s.f): Sitio-web del autor.
<http://peremarques.pangea.org/>
[8, noviembre de 2011]

MARTÍN, Alberto (2007, 10 de marzo): Juego de Iconos. *El País. Cultura. Babelia*.
http://www.elpais.com/articulo/arte/Juego/iconos/elpepuculbab/20070310elpbabart_6/Tes
[8, noviembre de 2011]

MARTÍN, Michael (1987): *Semiología de la imagen y Pedagogía*. Madrid: Narcea.

MARTÍN, Silvia (2006): *Videoarte*. Köln: Taschen.

MARTINA, Sebastián (s.f.): Cooperación en movimiento. Blog didáctico de experiencias educativas basadas en Stop Motion. Con el apoyo del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos (IMFC). Bahía Blanca. Provincia de Buenos Aires.
<http://laescuelahace.wordpress.com/>
[2, noviembre de 2011]

MARTÍNEZ ABADIA y otros (2009)[2004]: *Manual básico de tecnología audiovisual y técnicas de creación, emisión y difusión de contenidos*. Barcelona: Paidós.

MARTÍNEZ DÍEZ, Noemí; **LÓPEZ FERNÁNDEZ CAO**, Marián; **RIGO VANRELL**, Catalina (1988): La educación artística ante los retos sociales del siglo XXI. *Revista Tendencias pedagógicas*, Nº Extra 2. 185-200
http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=287550&orden=0
[10, octubre de 2011]

- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ**, Enrique (s.f): El cine antes del cine. Los antecedentes del cine. *Cine y educación*. Sitio-web. Huelva: Universidad de Huelva.
<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm>
[2, noviembre de 2011]
- (s.f.): Lecturas de cine documental y etnográfico. Sitio-web. Huelva: Universidad de Huelva.
<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturasdecinedocumental.htm>
[14 noviembre de 2011]
- MASTERMAN**, Len (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- MATTHEWS**, John (2002): *El arte de la infancia y la adolescencia. La construcción del significado*. Barcelona: Paidós.
- MAYANS I PLANELLS**, Joan (2001): Usar / Consumir el CiberEspacio. Entre lo panóptico y lo laberíntico. *RAE - Revista de Antropología Experimental*. Nº 1.
<http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=22>
[2, noviembre de 2011]
- McKERNAN**, James (1999) [1996]: *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McLUHAN**, Marshall (1977): *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. México: Diana.
— (1985): *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Planeta Agostini.
— (1996): *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
— (1997)[1967]: *El medio es el mensaje – Un inventario de efectos*. Buenos Aires: Paidós.
- MEAD**, Margaret y **BATESON**, Gregory (2009): The Institute for Intercultural Studies (archives 1999-2009). Sitio-web.
<http://www.interculturalstudies.org/>
[14 noviembre de 2011]
- MEJIAS ACOSTA**, Antonio (2009): El portafolios electrónico en la Educación Artística: Antecedentes y contexto. *Revistaeducativa.es*.
http://www.revistaeducativa.es/data_library/EL%20PORTAFOLIOS%20ELECTRÓNICO%20EN%20LA%20EDUCACION%20ARTISTICA.pdf
[2, noviembre de 2011]
- MESIAS LEMA**, José María (2007): El murmullo de la circulación de la sangre: la fotografía como medio narrativo en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*. Vol. 20. 2008. 69-94
http://www.arteeindividuosociedad.es/articles/N20/Jose_Mesias.pdf
[2, noviembre de 2011]
- MESSARIS**, P. (1997): *Visual persuasion: The role of images in advertising*. Thousand Oaks, CA: Sage. Back.
- METZ**, Christian (2002) [1973]: *Ensayos sobre la significación en el cine 1968-1972 [Essays on the significance in Films 1968-1972]*. Barcelona: Paidós.
— (1973) *Lenguaje y cine*, Barcelona: Planeta.
- MITCHELL**, W. J. T. (2009) [1994]: *Teoría de la imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual*. Traducción Yaiza Hernández Velázquez. Madrid: Akal [*Picture theory: Essays on verbal and Visual Representation*. Chicago: The university of Chicago Press].
- MICHELSSEN**, A. (1999): ¿La vida en la pantalla? Ordenadores, cultura y tecnología. *Atlántica*. Nº23. CAAM. Las Palmas.
<http://aleph-arts.org/pens/michelsen.html>
[2, noviembre de 2011]
- MILES**, Adrian (2003): Softvideography. En Eskelinen, Markku; Koskimaa, Raine; Pequeño Glazier, Loss; Cayley, John (editors): *Cybertext yearbook 2002-2003*. Jyväskylä (Finlandia): University of Jyväskylä. 218-236
<http://cybertext.hum.jyu.fi/articles/118.pdf>
[2, noviembre de 2011]

— (2008): *Programmatic statements for a faceted videography*. En Lovink, Geert and Niederer, Sabine (editors): *Video Vortex Reade: Responses to YouTube*. Amsterdam: Institute of Network Cultures. 223-231.

http://networkcultures.org/wpmu/portal/files/2008/10/vv_reader_small.pdf

[2, noviembre de 2011]

— (2008): Notes towards affect engines. *RMIT. Media Research*. School of Media and Communication. Melbourne (Australia).

<http://media.rmit.edu.au/research/files/IAPLAffect.pdf>

[2, noviembre de 2011]

— (s.f.) Sitio-web del autor.

<http://vogmae.net.au/>

[2, noviembre de 2011]

— (s.f.): Sitio-web del autor.

<http://hypertext.rmit.edu.au/>

[2, noviembre de 2011]

MILTON M. BERGER, M. D. (Editor, 1970): *Videotape Techniques in Psychiatric Training and Treatment*. New York, Brunner/Mazel.

MISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE nº 293. Viernes 8 diciembre de 2006. 43053-43075.

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-21409

[14, noviembre de 2011]

MIÑARRO JODAR, Asunción (coordinadora) (2006): *Por dibujado y por escrito*. Granada: Universidad de Granada.

MIRZOEFF, N. (2003): *Una introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: Paidós.

MOLES, Abrahan (1990) [1971]: *El Kitsch: El arte de la felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

MOLINONUEVO, José L. (editor) (2001): *A qué llamamos Arte. El criterio estético*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

— (2004): *Humanismo y nuevas tecnologías*. Madrid: Alianza.

MONTAIGNE, Michael de (2007): *Los ensayos* (según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Prólogo de Antoine Compagnon.

Edición y traducción de J. Bayod Brau. Colección Ensayo 153. Quinta edición. Barcelona: El Acanalado.

MONTES DEL CASTILLO, Ángel (2001): Films etnográficos. la construcción audiovisual de las «otras culturas».

Comunicar Nº16, 79-87.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=185295&orden=76718

[14 noviembre de 2011]

MORA, Mónica J. (2011): *Catálogo de Software Educativo Libre*. Panamá: Centro Internacional de Desarrollo Tecnológico y Software Libre (CIDETYS)

<http://www.cidetys.org.pa/images/files/Catalogo%20Software.pdf>

[9, noviembre de 2011]

MORA MELÉNDEZ, Fernando (2006): Estéticas de la imagen en la cibercultura. México, *Razón y Palabra*. Nº 49.

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2011/FernandoMoraColombia.pdf>

[9, noviembre de 2011]

MORALES, Xana (2011): *15fps. Construcción de narrativas adolescentes a través de stop motion. Identificación, análisis y reconstrucción de las problemáticas del aula en el contexto del Bachillerato Artístico*. Blog de la investigación.

<http://narrativasadolescentes15fps.blogspot.com/2011/02/estado-de-la-cuestion.html>

[Consultado el 9 de Noviembre de 2011]

— (s.f.): Sitio-web de la autora.

<http://www.xanamorales.com/index.html>

[2, noviembre de 2011]

- MORALES MORANTE**, Luís Fernando (2009): Serguei Eisenstein: montaje de atracciones o atracciones para el montaje. En *Trama y fondo. Revista de Cultura* (www.tramayfondo.com) Segovia: Asociación Cultural Trama y fondo.
http://www.tramayfondo.com/articuloscontra/trama/montaje_de_atracciones_o_atracciones_para_el_montaje.pdf
[9, noviembre de 2011]
- MORAN**, Mary Jane y **TEGANO**, Deborah (2005): El desarrollo de las habilidades interpretativas visuales: La fotografía como modo de investigación docente. *Investigación Práctica de la Niñez Temprana*. Vol. 7 Nº. 1 [ECRP. *Early Childhood Resarch & Practice*.]
<http://ecrp.uiuc.edu/v7n1/moran-sp.html>
[9, noviembre de 2011]
- MORAZA PÉREZ**, José Luís (2008): *Aporías de la investigación (tras, sobre, so, sin, según por para hasta, hacia, desde, de, contra, con, cabe, bajo, ante, en)* ARTE. Actas de las Jornadas "La carrera investigadora en Bellas Artes: Estrategias y Modelos (2007-2015)". Del 7 al 9 de Noviembre de 2007. Pontevedra. Universidad de Vigo, Servicio de publicaciones. 35-73.
http://belasartes.uvigo.es/escultura/_documentos/_not_documentos/notasparaunainvestigacionartistica.pdf
[9, noviembre de 2011]
- MORENO MONTORO**, M^a Isabel (2006): Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización. *Revista Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación*. Nº28. 2007. 221-228
http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/archivospdf/28/28-27-moreno.pdf
[9, noviembre de 2011]
- MOURE**, José (2004): *Essai de définition de l'essai au cinéma*, en Liandrat-Guigues, Suzanne y Gagnebin, Muriell. *L'essai et le cinéma*. Champ Vallon, Seysell: *L'or D'Atalante*. 193-200
- MUYBRIDGE**, Eadweard (1887): *Horses running*.
<http://www.youtube.com/watch?v=UrRUDS1xbNs>
[2, noviembre de 2011]
- MUPAI DE CINE**. (s.f.): Proyectos educativos.
<http://mupaidecine.wordpress.com/>
[2, noviembre de 2011]
- MUSEO PATIO HERRERIANO**. Museo de Arte Contemporáneo Español.
<http://www.museopatioherreriano.org/MuseoPatioHerreriano>
[2, noviembre de 2011]
- NAM JUNE PAIK AND COMPANY** (2011): Blog del proyecto formativo de la Facultad de Comunicación Audiovisual. 2º Grado. Granada: Universidad de Granada.
<http://namjunepaikandcompany.blogspot.com/2011/11/francesc-torres-and.html>
[15, diciembre de 2011]
- NOTARIO RUÍZ**, Antonio Ed. (2008): *Estética: Perspectivas contemporáneas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- OLHAGARAY**, Nestor (2002): *Del videoarte al net art*. Buenos Aires: LOM.
- ORLOW**, Uriel (2007): *The Dialectical Image: La: Jetée and Photography as Cinema/1999/206*, in David (ed.): *The Cinematic*, Company, Whitechapel and MIT, 2007. *Mixed Media, Mixed Memory*. 176-184.
http://www.urielorlow.net/wordpress/wp-content/uploads/2007/01/Uriel-Orlow_Photoaphy-as-Cinema.pdf
[2, noviembre de 2011]
- ORTEGA REGALADO**, Felipe (2009): Criptografías. Badajoz: Museo de Cáceres.
http://www.felipe-ortega.es/criptografias_files/catálogo%20online.pdf
[2, noviembre de 2011]

- PAIK**, Nam June (s.f.) Sitio-web del autor.
<http://www.paikstudios.com/>
[3, noviembre de 2011]
- PAÏNI**, Dominique (2006): D'après JLG, ou l'histoire de feu l'exposition Collage(s) de France. *Cahiers du Cinéma*. Nº. 611. 15-19.
<http://www.cahiersducinema.com/No611-avril-2006.html>
[3, noviembre de 2011]
- PALACIOS**, Manuel (2011, 19 de noviembre): El género de videoficción, en el programa de Metrópolis. *El País*.
http://www.elpais.com/articulo/Pantallas/genero/videoficcion/programa/Metropolis/elpepirtv/19890810elpepirtv_4/Tes
[3, noviembre de 2011]
- PARÍS**, Ignacio (2009): Relectura y apropiación: cuando la creación está amenazada por la legalidad.
http://www.ignacioparis.org/?page_id=28
[3, noviembre de 2011]
— (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://www.ignacioparis.org/>
[3, noviembre de 2011]
- PASQUINELLI**, Matteo (curador) (2002): *Medioactivismo (activismo en los medios). Estrategias y prácticas de la comunicación independiente*. Roma: Derive Approdi.
http://matteopasquinelli.com/docs/Pasquinelli_Media_Activism_cas.pdf
[3, noviembre de 2011]
— (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://matteopasquinelli.com/>
[3 noviembre de 2011]
- PAVIS**, Patrice (2000) [1996]: *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza y cine*. Barcelona: Paidós [*L'analyse des spectacles*. París: Éditions Nathan]
- PÉREZ CUESTA**, Guadalupe. (2010): Historias visuales del docente universitario: cuatro retratos fotográficos del profesorado a través de David hockney. Trabajo de fin de Master dirigido por Joaquín Roldán Ramírez. Máster: Artes Visuales y Educación. Un Enfoque Construcccionista. Granada: Universidad de Granada. (No publicado)
- PÉREZ GÓMEZ**, A. (1983): Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y Á. Pérez (comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- PÉREZ ORNIA**, José Ramón (ed.) (1991): *El arte del vídeo – Introducción a la historia del vídeo experimental*. Barcelona: Ed. del Sebal.
- PÉREZ REYNA**, Carlos (2002): Video e investigación Antropológica. Algunas consideraciones metodológicas y epistemológicas. *Revista Chilena de Antropología Visual*. Nº 2. Santiago de Chile. 45-63.
<http://www.antropologiavisual.cl/imagenes2/imprimir/perez.pdf>
[14 noviembre de 2011]
- PÉREZ-URRÍA**, Miguel (2010-11): Las imágenes vagabundas. Blog sobre la retórica de la imagen.
Blog: <http://imagenesvagabundas.wordpress.com/>
[3, noviembre de 2011]
- PESSOA**, Fernando Pessoa (1990): *La Muerte del Príncipe - El Privilegio de los Caminos-* (comp.) Teresa Rita Lopes. París. ed. José Corti.
- PICAZO**, M^a Dolores; DE PRADO, Javier y BRAVO, Juan (1994): *Autobiografía y Modernidad literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- PINEDA PERTIER**, Mauricio (2009): Etnografía Audiovisual: Comunicación y Medios. *RAM. VIII Reunión de Antropología del Mercosur "Diversidad y poder en América Latina"*. Del 29 de Septiembre al 2 de Octubre de 2009. Ponencia GT4.
[http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%204%20-%20Antropolog%C3%ADa%20y%20comunicaci%C3%B3n/GT%204%20-%20Ponencia%20\[Pineda\].pdf](http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%204%20-%20Antropolog%C3%ADa%20y%20comunicaci%C3%B3n/GT%204%20-%20Ponencia%20[Pineda].pdf)
[14 noviembre de 2011]
- PLUMMER**, Ken (2004): Prólogo a la edición española de William I. En Thomas y Florian Znaniecki: *El campesino polaco en Europa y en América* (Edición a cargo de Juan Zarco). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PROSSER**, Jon (1998): *Image-based Research: a sourcebook for Qualitative Researchers*. London: Falmer.
- PROYECTO ZERO**. (s.f.): Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
<http://pzweb.harvard.edu/ProdServ/Products.htm>
[15, noviembre de 2011]
- PROYECTO U-MATIC** (s.f.): Chile.
<http://www.umatic.cl/index.html>
[15, noviembre de 2011]
- PUJADAS I MUÑOZ**, Joan J. (coord.) (2010): *Etnografía*. Barcelona: UOC.
- RÀFOLS**, Rafael y **COLOMER**, Antoni. (2003): *Diseño audiovisual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- RAMONET**, Ignacio (2006): *Propagandas silenciosas. Masas, televisión y cine*. La Habana: Fondo Cultural del ALBA.
- RANZANI**, Oscar (2008, 18 de noviembre): Javier Robledo y el III Festival Internacional de Videopoesía. Los géneros del arte son flexibles. *Página/12*. Buenos Aires.
<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-11993-2008-11-18.html>
[15, noviembre de 2011]
- REC**. Asociación. Recursos de Educación y Comunicación (s.f).
<http://www.asociacionrec.org/>
[15, noviembre de 2011]
- REKALDE**, Josu (1995): *Video, un soporte temporal del arte*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
— (2000): La creación audiovisual (Vídeo). *Euskonews & Media* 89.zb. 7-28 /9-8. En laboratorio de Luz. Debates 9.3. Departamento de Pintura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia. UPV.
<http://www.upv.es/laboluz/2222/textos/rekalde.htm>
[2, noviembre de 2011]
— (2001): De la ilusión del cinematógrafo a la inmersión cibernética. Un paseo por los caminos de lo cinético en el arte contemporáneo. En *Universo Fotográfico nº4. Revista de fotografía*. Año III. Madrid: UCM.
<http://www.ucm.es/info/univfoto/num4/pdf/num4.pdf>
[2, noviembre de 2011]
— (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://www.josurekalde.com/>
[2, noviembre de 2011]
- RENOV**, Michael (1989): *History And/As Autobiography: The Essayistic in Film and Video, Frame-Work*. Vol II, Nº 3.
- REY**, Endika (2009). Los títulos de crédito como marco de la obra fílmica. Trabajo de postgrado dirigida por la Dra. Núria Bou i Sala. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
<http://www.recercat.net/bitstream/2072/42920/1/TESINA1.pdf>
[2, noviembre de 2011]

- REYNOSO**, Carlos (2011): *Arboles y redes: crítica del pensamiento rizomático*. Sitio-web del autor.
<http://carlosreynoso.com.ar/archivos/articulos/Reynoso-Critica-del-pensamiento-rizomatico.pdf>
 [12, noviembre de 2011]
 — (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://carlosreynoso.com.ar/>
 [2, noviembre de 2011]
- RITZER**, G. (1993): *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: Mc Graw Hill.
- RIVERA BETANCUR**, J. L. y **CORREA HERRERA**, E. (2005): La imagen y su papel en la narrativa audiovisual. México. *Razón y Palabra*. Nº 49.
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2011/ImagoColombia.pdf>
 [2 noviembre de 2011]
- RODOWICK**, David Norman (2003) [1997]: *Gilles Deleuze's time machine*. Durham: Duke Univerity Press.
- RODRÍGUEZ**, Manuel Antonio (2006): El derecho de Cita en la Obra Audiovisual. Estudio Antequera Parilli & Rodríguez. Caracas, Venezuela.
<http://www.antequera.com.ve/index.php?mod=articles&exec=detail&id=70>
 [2, junio de 2011]
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ**, José Luis (1977). *Las funciones de la imagen en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- RODRIGUEZ MATTALIA**, Lorena (2008): *Arte videográfico: inicios, polémicas y parámetros básicos de análisis*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- RODRIGO**, Alonso (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://www.roalonso.net/>
 [2, noviembre de 2011]
- RODRIGO MENDIZABAL**, Ivan (2009): La antropología visual como metodología.
<http://ivanrodrigo.wordpress.com/2009/02/15/el-video-como-instrumento-de-investigacion-social-la-antropologia-visual-como-metodologia/>
 [2, noviembre de 2011]
- ROLDÁN RAMÍREZ**, Joaquín. (2003): Emociones reconocidas: formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. 2003. 143-181.
 — (2003): Emociones reconocidas: formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. 2003. 143-181.
 — (2003): El discreto encanto de los tiempos modernos: Las disciplinas artísticas en las sociedades industriales: el diseño, la fotografía, el cine y las nuevas tecnologías informáticas. En Marín Viadel, Ricardo (coord.): *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Educación. 2003. 317-358.
 — (2006): Photography-based research in art education. *XXXII INSEA Congress*. Viseu.
 — (2006): Estrategias dialógicas en Educación artística. *Actas del Congreso Internacional Cultura y Territorialidad en Educación Artística*. Sevilla.
 — (2007): Diálogos de imágenes: metodologías de enseñanza basadas en la imagen. [En Roldán Ramírez, Joaquín. (Coord.) 2007: *Diálogos de imágenes y creación artística en papel*] 54-62. Granada: Universidad de Granada.
 — (2008): Modelos de continuidad en un fotoensayo. *Actas II Congreso Educación Artística*. Granada.

- ROLDÁN RAMÍREZ**, Joaquín y **GENET**, Rafaèle (2012): Fotodiálogos: Preguntas y respuestas visuales para el aprendizaje de la fotografía. En Roldán, Joaquín y Marín Viadel, Ricardo (2012): *Metodologías Artísticas de Investigación*. Archidona: Algibe. 162-195.
- ROLDÁN RAMIREZ**, Joaquín y **HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**, Mario (2010): *El otro lado. Fotografía y pensamiento visual en las culturas universitarias*. Granada y Aguascalientes: Universidad de Granada y Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.
- ROLDÁN**, Joaquín y **MARÍN VIADEL**, Ricardo (2012): *Metodologías Artísticas de Investigación*. Archidona: Algibe.
- ROSENBERG**, Harold (1959): *Pop Culture: Kitsch Criticism*. In *The Tradition of the New*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- ROYOUX**, Jean Christophe (s.f.): Por un cine de exposición. Retomando algunos jalones históricos. *Acción Paralela*. Nº 5. <http://www.acccpar.org/numero5/royoux.htm>
[2, noviembre de 2011]
- RUANO LÓPEZ**, Soledad (2006): Cultura y Medios. De la escuela de Frankfurt a la Convergencia Multimedia. *ÁMBITOS*. Nº 15. 59-74. <http://grupo.us.es/grehcco/ambitos%2015/15ruano.pdf>
[2, noviembre de 2011]
- RUBY**, J. (1995): *Revelarse a sí mismo: reflexividad, antropología y cine*. En: Ardévol, E. y Pérez Tolón, L. (eds.): *Imagen y cultura. Perspectivas del cine etnográfico*. Granada: Diputación provincial de Granada. 161-201.
- SAN MARTÍN**, A. (1995): *La escuela de las tecnologías*. Valencia: Universidad de Valencia.
- SÁNCHEZ**, José A. (1994): *Dramaturgias de la imagen*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- SANCHEZ**, José A. y **GÓMEZ**, José A. (2003): *Prácticas Artísticas y Políticas Culturales*. Murcia. Aula de Debate. Universidad de Murcia.
- SÁNCHEZ DE SERDIO MARÍN**, Aida (1996): *La política relacional en las practicas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de video comunitario*. Tesis dirigida por el Dr. Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona. http://www.tesisenred.net/TDX/TDX_UB/TESIS/AVAILABLE/TDX-0604108-122713//ASSM_TESIS.pdf
[4, noviembre de 2011]
- (2010): Arte y educación: Diálogos y Antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Núm. 52. enero-abril. 43-60. <http://www.rieoei.org/rie52a02.pdf>
[4, noviembre de 2011]
- (2010): Políticas de lo concreto. Producción cultural colaborativa y modos de organización. En *Transductores*. Granada: Centro de Arte Contemporáneo José Guerrero. 44-66. http://www.halfletterpress.com/FREE_STORE/TRANSDUCTORES.pdf
[4, noviembre de 2011]
- SÁNCHEZ CARRERO**, Jacqueline (2008): *Pequeños Directores. Niños y adolescentes creadores de cine, video y televisión. Un recorrido por experiencias de alfabetización audiovisual: de la producción a la lectura crítica*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- SANCHO**, J. M. y **HERNÁNDEZ**, F. (1998): El portafolio: la evaluación como construcción del proceso de trabajo. En M. Álvarez y R. Bisquera (coords.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- SANTOS GUERRA**, M. A. (1998): *Imagen y educación*. Madrid: Anaya.
- SAURA**, Angeles (2004): Imagen tecnológica. *Arte y tecnología*. Nº3. Granada: Universidad de Granada. http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero3/Articulos/Formateados/Imagen_tecnologica.pdf
[14, noviembre de 2011]

- SCHEFER**, Raquel (2008): Vi-deo memoria. Autobiografías, autorreferencialidad y autorretratos. Publicado en Jorge La Ferla (Compilador): *Historia crítica del vídeo argentino*. Buenos Aires. Fundación Eduardo F. Constantini y Fundación Telefónica.
<http://www.hernankhourian.com.ar/txt/schefer.html>
[14, noviembre de 2011]
- SCHTZMAN**, L. & **STRAUSS**, A. (1973): *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- SEBASTIAN MAGAÑA**, Laura (2005): *Medios audiovisuales y practicas performativas en el Arte Contemporáneo. Contexto y critica al fenómeno del Vjing*. Trabajo de investigación tutorizado por el Dr. Ignacio Oliva Mompeán. Universidad de Castilla la Mancha.
<http://www.laurasebastian.net/files/trabajo-de-investigacion.pdf>
[14, noviembre de 2011]
— (s.f.): Sitio-web de la autora.
<http://www.laurasebastian.net/>
[14, noviembre de 2011]
- SEDEÑO VALDELLÓS**, Ana M^a. (2006): Estética del videoclip musical: el formato neobarroco. *Dosdoce.com*
<http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/2807/estetica-del-videoclip-musical-el-formato-neobarroco/>
[14, noviembre de 2011]
- SEDEÑO VALDELLÓS**, Ana M^a. (coord.) (2011): *Historia y estética del videoarte en España*. Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.
- SHARITS**, Paul (s.f.) Sitio-web del autor.
<http://www.paulsharits.com/>
[3, noviembre de 2011]
- SHULMAN**, L. (1999): Portafolios del docente: una actividad teórica. En Lyons, H. (comp.) *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SIMÓ**, Toni y **SEGURA**, Jesús (2010): *Políticas y Procesos. Investigación y Teorías sobre políticas y procesos visuales en el arte contemporáneo*. Madrid: Visión Libros.
- SOLARI MARTINEZ**, Bruno (2005): *Taller de Arte Terapia en el tratamiento de un adolescente con fobia social*. Proyecto final para optar el curso de Especialización de Postítulo en Terapias de Arte. Mención Arte terapia. Universidad de Chile.
<http://es.scribd.com/doc/50618573/22/Diversas-Orientaciones-Teoricas-del-Arte-Terapia>
[3, noviembre de 2011]
- SOTO**, Hector (1986): Cine y videoarte. Los puntos de encuentro y los puntos de fuga según Jean Paul Fargier. Entrevista realizada al realizador de video-arte Jean Paul Fargier durante el V Encuentro Franco-Chileno de Video-Arte. *Enfoque*. N°6. U-matic
<http://www.umatic.cl/images/pdf-enfoque/Enfoque06CINEVIDEOARTE.pdf>
[7, noviembre de 2011]
- SPRINGGAY**, S., **IRWIN**, R. L. y **KIND**, S. (2005): *A/r/tography as living inquiry through art and text*.
<http://qix.sagepub.com/content/11/6/897.abstract>
[7, noviembre de 2011]
- SULLIVAN**, Graeme (2005)[1951]: *Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts*. California: SAGE Publications, Inc.
- TADDEI**, N. (1979): *Educación con la imagen: Panorama metodológico de la educación a la imagen y con la imagen*. Madrid: Marova.
- THALHOFER**, Florian (s.f.): Sitio-web del autor.
<http://www.thalhofer.com/>
[3, noviembre de 2011]

- TIDOR LÓPEZ**, Miguel A. y **HARO GARCÍA**, Modesto (2007): *Proyecto CHANCART*. Vera Icono Producciones. Proyectos. Granada.
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/chancart07>
[2, noviembre de 2011]
- TIDOR LÓPEZ**, Miguel A. (2005): *Proyecto TIMBREO*. Vera Icono Producciones. Proyectos. Granada.
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/timbreo#!>
[2, noviembre de 2011]
- TIDOR LÓPEZ**, Miguel A. y **GARCIA ROLDÁN**, Angel (2010): *Proyecto PACKAGED*. Vera Icono Producciones. Proyectos. Granada
<http://www.wix.com/veraiconoproduccion/packaged>
[2, noviembre de 2011]
- TOFFLER**, Alvin (1967) [1964]: *The Culture Consumers: A Study of Art and Affluence in America*. Nueva York: St. Martín's Press.
— (1973): *El "Shock" del futuro*. Barcelona: Plaza & Janes.
— (1980): *La terceras ola*. Bogotá: Plaza & Janes.
— (1990): *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza & Janes.
- TONUCCI**, Francisco (1979): *La escuela como investigación*. Barcelona: Reforma de la Escuela.
— (1990): *¿Enseñar o aprender?* Col. Biblioteca del Maestro. Serie Alternativas. Barcelona: Graó.
- TOSTADO SPAN**, Verónica (1999): *Manual de producción de video. Un enfoque integral*. México: Pearson Educación.
- TOURAINÉ**, A. (1999): *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona: Paidós.
— (2000): *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
— (2002): *A la búsqueda de sí mismo*. Barcelona: Paidós.
- TRIGO**, Ricardo (s.f) Sitio-web del autor.
<http://ricardotriga.net/>
[3, noviembre de 2011]
- TUBAU**, Daniel (2010): Derecho de cita audiovisual. Audiovisual.
<http://www.youtube.com/watch?v=BVEshM0S3IY>
[3, noviembre de 2011]
- TURKLE**, S. (1997): *La vida en la pantalla. La construcción de la identidad en la era de Internet*. Barcelona: Paidós.
— (1997): *Identidad en Internet*. Consultado en *BiblioWeb de Sindominio.net*. GUGS
<http://www.sindominio.net/biblioweb-old/telematica/mud.html>
[3, noviembre de 2011]
- VAN MANEN**, Max (2003): *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
— (s.f.) Sitio-web del autor.
<http://www.maxvanmanen.com>
[2, noviembre de 2011]
- VARDA**, Agnès (2008): *Les plages d'Agnès*.
http://www.youtube.com/watch?v=7xBOQtG_FJA
[2, noviembre de 2011]
- VARELA**, Juan (2008, 19 de mayo): En la web sólo se escanea, no se lee. En el Blog *Periodistas 21*.
<http://periodistas21.blogspot.com/2008/05/en-la-web-slo-se-escanea-no-se-lee.html>
[2, noviembre de 2011]
- VAZQUEZ ROCCA**, Adolfo (2007): Joseph beuys «Cada hombre, un artista». Consultado en la *Revista Almiar. Margen Cero*. Nº 37.
http://www.margencero.com/articulos/new/joseph_beuys.html
[2, noviembre de 2011]

— (2008, 4 de agosto): Joseph Beuys; de la antropología al concepto ampliado de arte. *Homines.com*.

http://www.homines.com/arte_xx/joseph_beuys/index.htm

[2, noviembre de 2011]

VERA-SÁNCHEZ, Mauricio (2006). *Relación cultura-economía: industrias culturales*. Pereira (Colombia): Universidad Católica Popular del Risaralda.

— (2009): Televisión, estética y video clip: la música popular hecha imagen. *Palabra - Clave*, Vol. 12, Nº 2. Colombia. Universidad de La Sabana. 245-265.

Consulta realizada en *Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*.

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/649/64912212006.pdf>

[2, noviembre de 2011]

VILCHES, Lorenzo (2001): La migración digital. En *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, N. 29. 2002. 229-252

<http://ddd.uab.cat/pub/anàlisi/02112175n29p229.pdf>

[5, noviembre de 2011]

VILLENA, Francisco (2005): *La posmodernidad como problemática en la teoría cultural latinoamericana*. *Especulo. Revista de estudios literarios*. Nº. 30, julio-octubre 2005. Universidad Complutense de Madrid. UCM

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/posmolat.html>

[5, noviembre de 2011]

VIÑAO FRAGO, A. (1993-94): Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria. Monografía: El Espacio Escolar en la Historia*. nº 12-13. 17-74.

VIRILIO, Paul (1988): *Estética de la desaparición*. Barcelona: Anagrama.

VIRILIO, Paul (1989): *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra.

VVAA. (1990) [1989]: *Videoculturas de fin de siglo*. Esta edición en: Madrid: Cátedra.

<http://es.scribd.com/doc/17175846/Baudrillard-J-et-al-Videoculturas-de-fin-de-siglo-1989>

[5, noviembre de 2011]

VVAA. (2006): *Primera generación. Arte e imagen en movimiento (1963-1986)*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

<http://www.museoreinasofia.es/programas-publicos/audiovisuales/2006/dossier-primera-generacion.pdf>

[5, noviembre de 2011]

VV.AA. (2007): La web Audiovisual. *Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 21, Nº45.

<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/Articulo2.pdf>

[5, noviembre de 2011]

VV.AA. (2009): *21 LE MAG*. nº2. Colectivo Interferencias.

VV.AA. (2010) *100 videoartistas / 100 Video Artists*. Madrid: Exit

VV.AA. (s.f.): Internacional Godard, *Lumiere*.

http://www.elumiere.net/numeros_pdf/Lumiere_FS.pdf

[11, noviembre de 2011]

WYVER, John (1991) *La imagen en movimiento. Aproximación a una historia de los medios audiovisuales*. Valencia: Filmoteca de la Generalitat Valenciana

WEBER, S. y **MITCHELL** C. (2004): About Art-Based Research. Extractos de Visual Artistic Modes of Representation for Self-Study. En J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey y T. Russell (Eds.) *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education*. Practices. Dordrecht (Holanda): Kluwer Press.

http://iirc.mcgill.ca/txp/?s=Methodology&c=Art-based_research

[11, noviembre de 2011]

- WENDERS**, Win (2005) [1992]: *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós [*The Act of Seeing. Texte und Gesprache*. Verlag der Autoren. Frankfurt].
— (2008): *Hasta el fin del mundo*.
<http://www.youtube.com/watch?v=YJJynypn3BA>
[5, noviembre de 2011]
- WEIR**, Peter (1998): *Show de Truman*.
<http://www.youtube.com/watch?v=G91mXQ1LTow>
[Consultado el 5 de Noviembre de 2011]
- WHITING**, John (1979): *Photography is a language*. New York: Arno.
- WOLF**, M. (1987): *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- WYVER**, J. (1992): *La Imagen en movimiento: aproximación a una historia de los medios audiovisuales*. Valencia: Filmoteca Generalitat Valenciana.
- YOUNGBLOOD**, Gene (1970): *Expanded Cinema*. New York: E.P.Dutton & Co., Inc.
- ZEMOS 98** (2006): *La televisión no lo filma*. Zemos98.
<http://es.scribd.com/doc/17404885/null>
[Consultado el 2 de Noviembre de 2011]
— (s.f.): Sitio-web. Educación Expansiva
<http://www.zemos98.org/simposio/spip.php?rubrique1>
[Consultado el 2 de Noviembre de 2011]
- ZUNZUNEGUI**, Santos (1989): *Mirar la imagen*. Madrid: Cátedra & Universidad del País Vasco.
— (1997): *Pensar la imagen*, Madrid: Cátedra.

DOCUMENTACION