



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO.
FACULTAD DE ARTES.

ANTOLOGÍA PARA LA UA BASICO EN VIDEOARTE II

M. E. V. MARIANO CARRASCO MALDONADO.

FECHA DE ELABORACIÓN: MARZO 2015

Índice.

- [2] Programa de la UA Básico en videoarte.
- [5] Mapa curricular.
- [7] Rúbrica para la evaluación de ensayos.
- [9] Presentación.
- [10] Introducción.
- [11] Cuatro propuestas sobre videoarte y el cine experimental: Lidia Benavides.
- [26] Videoarte y filosofía: Vicente Jarque.
- [31] El artista como alertador de incendios: Marisol Salanova Burguera.
- [48] Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística: Pillar Dutra.
- [68] La investigación basada en las prácticas de las artes y los medios audiovisuales: Perla Carrillo.
- [93] Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: Xana Morales.
- [114] Lista de lecturas y referencias de la lectura.
- [115] Bibliografía general y complementaria.

PROGRAMA DE LA UA BÁSICO EN VIDEOARTE II

A. Información general.

PROGRAMA: LICENCIATURA EN ARTE DIGITAL.
UA: BÁSICO EN VIDEOARTE II
CRÉDITOS: 7
HORAS PRÁCTICAS: 5
HORAS TEÓRICAS:0
TOTAL DE HORAS: 9
FECHA DE ELABORACIÓN: MARZO de 2015
ELABORÓ: M. E. V. MARIANO CARRASCO MALDONADO.

B. Presentación.

Objetivos del área curricular.
Arte digital
Analizar los conocimientos y los procedimientos para la aplicación y recreación de los aspectos afectivos (el problema), sintácticos, (el objeto) y conceptuales (la idea) del manejo de la forma, el espacio y el tiempo, para la producción artística en la animación, el videoarte y la imagen fija, dentro de la cultura digital.
Básico en videoarte 2 (Optativa Núcleo Integral)
Interpretar los conocimientos básicos desde aspectos afectivos (el problema) para la aplicación, recreación y operación de la forma, en la realización de un guión que conforme el momento de la pre-producción de videoarte.
El curso explora los cambios fundamentales en la tecnología y la manera en que impactan en la producción de video. Se toma en cuenta la participación del sonido y la

introducción del color. Cabe mencionar que la tecnología trae nuevos desafíos y oportunidades, sin embargo el alumno construirá su propia manera de producir a través de los múltiples medios visuales. Durante el taller se trabajarán tres conceptos: imagen, procesos y video. El taller es práctico; está enfocado a sensibilizar al alumno en su producción a partir de múltiples desplazamientos desde los campos del arte, el cine, teoría de la imagen, imagen-movimiento, el video y la tecnología. Para estos fines, se ha conformado una antología de seis textos de diversos autores, que permitan tener una visión clara y actualizada del videoarte. Sin embargo, está abierta la expansión del documento con el fin de incluir alguna discusión o conceptualización en función de la producción artística del alumno. Las lecturas han sido seleccionadas con base en criterios de relación con el mundo de la academia, es decir desde la investigación. La dinámica del proceso en el taller es teórico y práctica en cuyo caso, la discusión está centrada en analizar posturas que deriven en una producción para el campo afectivo.

C. Presentación.

Analizar las diferentes tendencias que dieron origen a la aparición del video en el siglo XX

D. Estructura de contenidos en unidades y apartados

UNIDAD.	
I.	Videoarte: estrategias de producción a partir de técnicas y conceptos. Imagen, proceso y video.
II.	Cine, color y sonido.
III.	Producción en el campo del videoarte.

E. Método de evaluación.

La evaluación se divide en cinco partes, según la presentación de evidencias (antología de la unidad para videoarte), que se traducen en reflexión para la discusión, así como un ensayo final. Los ensayos tienen un 20% de la evaluación total. Para los trabajos escritos se propone una rúbrica anexa que describe los aspectos a considerar. Los proyectos tienen un valor del 20%, los videoprocesos otro 20%, mapas mentales 20%, y finalmente obra y montaje un 20%. Las lecturas están enfocadas a encaminar al alumno a la reflexión en torno del videoarte y sus relaciones con la tecnología y la sociedad.

Primer examen parcial		
Evidencia	Instrumento	Porcentaje
Proyectos	Objetos	10%
Video proceso	video proceso	10%
Ensayos	Textos	10%
Mapas mentales	Objetos	10%
Obra y montaje	Montaje	10%

Segundo examen parcial		
Evidencia	Instrumento	Porcentaje
Proyectos	Objetos	10%
Video proceso	video proceso	10%
Ensayos	Textos	10%
Mapas mentales	Objetos	10%
Obra y montaje	Montaje	10%

G. Rúbrica para la evaluación de ensayos.

Un ensayo es una breve pero específica explicación de tu obra: el qué, el por qué y el cómo. Debe ser por lo menos 1500 palabras. Por favor, usa oraciones completas apegadas con la gramática y revisa la ortografía:
1. Explique su proceso (medio y técnica). ¿Cómo se hizo? ¿Qué materiales de arte seleccionaste y por qué?
2. Describe la idea detrás de tu obra. ¿Qué historia o mensaje están implícitos? ¿Qué significa para ti?
3. ¿Por qué crees eso? ¿Cuáles son tus razones para la creación de esa obra en concreto? ¿Qué quieres que tu audiencia sienta y piense mientras observa o participa?

Características de evaluación del ensayo:

• 25%: Creatividad y originalidad para representar aspectos de la sociedad contemporánea: el texto refleja procesos que están vinculados a problemáticas sociales y/o culturales contemporáneos.
* 25%: Uso e integración de artistas visuales diferentes: los párrafos presentan variedad e integración de por lo menos tres técnicas visuales diferentes.
* 25%: Claridad y suficiencia del documento analítico: el documento contiene información suficiente, clara y con profundidad analítica. El documento contiene referencias debidamente utilizadas con el formato APA.
* 25%: Narratividad y discurso en la sucesión de párrafos: la serie de párrafos constituye un texto u obra con un discurso general.

Características del ensayo por párrafos.

1. El primer párrafo presenta la tesis o postura para argumentar en el ensayo.
2. El segundo párrafo incluye un concepto de algún autor con el cual referir su postura en el ensayo.
3. Los párrafos (3-5) mencionan artistas con el concepto mencionado y la postura durante el ensayo. El alumno es capaz de ligar casos de ensayos con artistas, conceptos, problemáticas o vida cotidiana.
4. Los párrafos(5-9) el alumno es capaz de realizar un proceso de reflexión desde el campo afectivo sobre sus procesos y aterrizarlo con el concepto mencionado durante los primeros párrafos.
5. Los párrafos (10-14) describen problemáticas contemporáneas y son capaces de ligar fenómenos de la vida cotidiana con artistas o conceptos.
6. Los párrafos (15-18) el alumno es capaz de describir su producción a través de un proceso narrativo adecuado.
7. El alumno es capaz de sintetizar conclusiones y consolidar con todo el trayecto del texto su postura.

Presentación.

Los textos de los que se han seleccionado las lecturas devienen bajo el concepto de videoarte, su relación la sociedad, la tecnología y la academia son variables de selección. La primera lectura: Cuatro propuestas sobre videoarte y el cine experimental de Lidia Benavides plantea interrogantes entre el videoarte y el cine experimental. De modo que la autora hace relación a los artistas que utilizan el video y el cine en el devenir del siglo XXI y, sobretodo, inicia un debate sobre la posibilidad técnica y el nacimiento de tecnologías. La segunda lectura: Videoarte y filosofía de Jarque Vicente vincula la práctica artística al espacio de la academia. Es decir que, Arthur Danto junto con Van Proyen mencionan problemáticas sobre el mundo del arte y hacen mención al artista Bill Viola. El artista como alentador de incendios menciona la construcción subjetiva que deviene de problemáticas del siglo XX. El artista como creador y activista parece un punto de reflexión sobre las posibilidades en el mundo del arte y, por supuesto, el videoarte. La postura es entender al artista como un etnógrafo además de las implicaciones sociales que vinculan a los artistas latinoamericanos. Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística de Pillar Dutra parte desde la investigación: la educación artística en México está separada de las convenciones científicas. Los planteamientos detonan la posibilidad de concebir la producción audiovisual – el videoarte mencionado – como acto de creación: prácticas de conocimiento. Al final la autora deja una pregunta: qué hacer en una sociedad que está llena de pantallas. La lectura cinco: La investigación basada en las práctica de las artes y los medios audiovisuales está basada en la misma línea de reflexión: las implicaciones que tienen las nuevas tecnologías no sólo en el mundo social sino en el artístico. El videoarte como forma expresiva debe ser analizado desde una problemática local: México no desarrolla reflexión en función de sus prácticas artísticas en comparación de otros países. Finalmente, la lectura seis: Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad de Xana Morales-Caruncho plantea una relación con la animación como forma de terapia social. Durante el semestre el estudiante es motivado a producir en función de su campo social y este es buen punto de relación para abordar ese proceso de producción.



FACULTAD DE ARTES
ANTOLOGÍA PARA LA UA: BÁSICO EN VIDEOARTE II

LECTURAS

MARZO DE 2015

**Lectura 01: Cuatro
propuestas sobre videoarte
y el cine experimental, Lidia
Benavides.**

CUATRO PROPUESTAS SOBRE VIDEOARTE Y CINE EXPERIMENTAL

Four proposal about videoart and experimental cinema

LIDIA BENAVIDES TÉLLEZ
Universidad Complutense de Madrid
lidiabenavides@art.ucm.es

Recibido: 25 de Noviembre 2009
Aprobado: 15 de Enero 2010

Resumen:

En el presente artículo queremos revisar a través de cuatro propuestas, el nacimiento, la evolución y la situación del videoarte y el cine experimental en la actualidad. Con este acercamiento queremos también hacer un estudio comparativo, tratando de establecer cuales son las diferencias y las similitudes que unen a estos dos géneros hermanos de expresión artística. Y observar cual es su reconocimiento en los distintos canales de exposición y distribución, de que manera se apoya a estos dos formatos de experimentación y creación artística, y cual es su impacto en nuestra sociedad actual.

Palabras clave:

Videoarte y cine experimental

Benavides, L. 2010: Cuatro propuestas sobre videoarte y cine experimental. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (1), 163-174.

Abstract:

In the present article we want to review through four proposal, the birth, the evolution and the situation of videoart and experimental cinema today. With this approach we want to compare, to establish which are the differences and the similitude that make the union between this two brothers ways of artistic expression. And to observe what is the recognition in different channels of exhibition and distribution, how these two formats of experimentation and artistic creation are hold and which is his impact in our society today.

Key words:

Videoart and experimental cinema.

Benavides, L. 2010: Four proposal about videoart and experimental cinema. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22 (1), 163-174.

Sumario:

Introducción: Arte e imagen en movimiento. Inicios y principios. 1. Eugenia Ballcells como pionera del cine experimental y el videoarte en España. 2. El agua y el fuego en Bill Viola y Andrei Tarkovski. Nostalgia y liberación. 3. Del éxtasis al arrebato un recorrido por el cine experimental español 4. Moriko Mori en Mujeres indomables y vídeo artistas 2009. Conclusiones. Referencias bibliográficas

Introducción: Arte e imagen en movimiento. Inicios y principios.

El videoarte y el cine experimental son medios hermanos de expresión artística, reflexión, crítica y experimentación formal o conceptual. A través de estas cuatro propuestas que planteamos queremos comparar y revisar su nacimiento, su evolución, su crecimiento, su consolidación en el mundo del arte hoy y su repercusión en nuestra sociedad.

El videoarte en la actualidad es considerado como uno de los medios de experimentación emergente junto con las nuevas tecnologías, cada vez son más los coleccionistas que adquieren este género de arte y los museos, instituciones, ferias de arte, bienales, festivales de video y cine experimental, o galerías de arte incorporan el videoarte y el cine experimental entre sus propuestas, aun así a pesar de que su posición está cada vez más consolidada en el mundo del arte, desde sus inicios y todavía hoy en la actualidad surgen problemas o dificultades para su aceptación en determinados circuitos tanto oficiales como extraoficiales. Veremos pues, estas circunstancias a través del trabajo de los artistas, de los comisarios y críticos de arte implicados en la creación, reflexión y exposición de la imagen en movimiento en su diversidad.

Durante la primera mitad del siglo XX comenzaron las primeras experimentaciones con cine como las realizadas por el artista Laszlo Moholy-Nagy que ya en el año 1930 produce su primera película *Lichtspiel schwarz-weiss-grau* (juego de luces negro-blanco-gris) que refleja la modulación de su escultura cinética *Licht-Raum-Modulator* (modulador de espacio-luz) como nos cuentan Neusüs y Heyne: “Es probable que a la vista de las posibilidades ópticas que le ofrecía el cine” (Neusüs F. M. y Heyne R., 1997, pág. 28)

En la segunda mitad del siglo XX a principios de los años sesenta aparecieron las primeras videocreaciones como los realizados en el año 1963 por Nam June Paik en la galería Parnass de Wuppertal bajo el título *Music Electronic Television*, y Wolf Vostel en la Smollin Gallery de Nueva York también en 1963 como relata Berta Sichel:

La subversión de las técnicas del modernismo realizada por Vostell también inspira sus proyectos en televisión, a través de los que articula una potente crítica a la ideología del medio buscando socavar los supuestos políticos del discurso social y la definición mercantil de la cultura de élite. (Sichel, B. 2006, pág. 21)

Tanto Vostel como Paik proponen conceptos ligados a la expresión plástica, la crítica, la experimentación o el arte conceptual presentando unas formas radicalmente diferentes e innovadoras en su momento.

En este periodo de mediados del siglo XX la imagen analógica en movimiento se adopta también como un medio de experimentación artística, en paralelo a los primeros avances tecnológicos donde se incubarán los precedentes de la imagen digital. Son momentos en que los artistas se interesan por la cultura de masas, momentos en los que comienza la sociedad del espectáculo con la aparición de la televisión y la accesibilidad al cine. Hablamos también de un contexto dentro del mundo del arte influido por el movimiento Fluxus, o el grupo Zaj en España, el minimalismo, el arte conceptual, la performance o el feminismo emergente.

1. Eugenia Balcells como pionera del cine experimental y el videoarte en España.

Eugenia Balcells es una artista interdisciplinar que ha realizado sus obras explorando siempre distintos formatos, técnicas, disciplinas y múltiples soportes aun inexplorados (instalaciones, libros de autor, películas experimentales, murales, proyecciones de diapositivas, reproducciones con fotocopias, collages de imágenes, ensamblajes de objetos...) (Álvarez Basso, C., 1995)

Los temas, ideas o conceptos que Eugenia Balcells ha investigado a través de sus obras han sido también variados desde el cuestionamiento del papel de la mujer en nuestra sociedad, la sociedad de consumo, pasando por aspectos arqueológicos, interacciones con la música y el color, indagaciones en la psicología Junguiana y las sincronías como coincidencias significativas en el tiempo y en el espacio, (como en su exposición titulada *Sincronías* en el Museo Nacional de Arte Reina Sofía en 1995) hasta llegar a investigar la dualidad de significados de la luz como principio de apariencia y como metáfora de existencia, la luz como vibración más alta que percibimos en el planeta. La luz como protagonista formal y conceptual como vemos en una de sus exposiciones titulada *Veure la llum*. (Ver la luz, en el MACBA de Barcelona en 1996)

Su primera película de cine experimental fue realizada en el año 1975 se titula *Álbum*, tiene una duración de 11 minutos y está producida en Super 8 y 16 mm. en color y sonido magnético. Su primera pieza de videoarte la realizó en 1981 se titula *Indian Circle*, en colaboración con el músico Peter Van Riper, tiene una duración de 30 minutos y se grabó en formato U-Matic, NTSC, en color.

Eugenia Balcells ya con 15 años quiso realizar su primera película titulada *Más allá de lo que se espera* en el año 1958, pero no pudo terminarla ante la tajante prohibición de sus padres. Más adelante después de estudiar Arquitectura se fue a Estados Unidos a realizar un Master en Arte, en la Universidad de Iowa y a partir de ahí pudo sumergirse en el entorno artístico más avanzado del momento. Balcells nos transmite con sus propias palabras el impulso natural que le llevó a trabajar después con video:

El vídeo era casi obligado. Había trabajado en cine y en fotografía y me interesaba muchísimo la imagen en movimiento. El vídeo es el instrumento de nuestra época que se acerca más a la electricidad y a la vibración instantánea. En el cine, el soporte es el celuloide, y la proyección de la luz a través de 24 imágenes produce el movimiento en el momento de la proyección. Por tanto es un tiempo entrecortado que además requiere un proceso relativamente largo de montaje para poder tener contacto con la imagen que has captado. El vídeo me dio la inmediatez, la posibilidad de explorar el tiempo continuo, este tiempo electrónico en el que no hay separación entre el espacio, el tiempo y la imagen que la cámara recibe, como sucede en Indian Circle. (Álvarez Basso, C. 1995, pág. 94)



Figura 1. Eugenia Balcells reflejada en un prisma, 1992.

2. El agua y el fuego en Bill Viola y Andrei Tarkovski

Antes de nada aclarar que hemos elegido a estos dos autores por las múltiples coincidencias tanto formales como conceptuales que encontramos en ambos, Bill Viola como mítico autor de videoarte y Andrei Tarkovski no como un autor de cine experimental sino como ejemplo de cine de autor, que en muchas ocasiones trabaja la imagen en algunas escenas, como si de piezas aisladas de videoarte se tratara. Cuando se llega a ver y conocer la filmografía de Andrei Tarkovski en seguida se pueden encontrar múltiples analogías entre su obra cinematográfica y uno de los más conocidos video artistas Bill Viola, Andrei Tarkovski no trata de hacer cine experimental, sino que es un artista puro que trabaja con el medio cinematográfico como medio de expresión artística. Andrei Tarkovski trata de esculpir el tiempo, y reflexiona en cada una de sus películas sobre el arte, la estética, la mística y la poética del cine. Es un director de cine raro que trabaja a contracorriente siendo fiel exclusivamente a sí mismo. Sus obras son de una autenticidad sublime y dolorosa al mismo tiempo, en las que el aspecto mágico de las emociones de la psique humana brota con una intensidad desgarradora.

La intensidad emocional y la lentitud con que Andrei Tarkovski modela el tiempo son dos de las analogías que encontramos con los videos de Bill Viola. También el dolor y el sufrimiento están presentes en la obra de ambos autores como podemos ver en *Las pasiones*, donde Bill Viola retrata con sutileza y lentitud cada uno de los gestos en transformación de sus personajes realizando auténticos retratos psicológicos. Las emociones humanas son el tema de los veinte videos que Bill Viola crea durante el año 2000, 2001 y 2002. En el año 2002 también realiza el video *Emergence* (aparición), donde en una especie de “piedad” contemporánea, recrea desde una mística actual y occidental la imagen de María y María Magdalena que recogen el cuerpo de Jesús de Nazaret emergiendo del agua de una pila bautismal.



Figura 2, Bill Viola, *Emergence*, 2002 Figura 3, Tomaso di Cristofano, *Pietà*, 1424

The crossing (el cruce) es el video en el que Bill Viola introduce en 1996 como protagonistas absolutos al agua y al fuego. En dos canales de videoproyecciones en color sobre dos enormes pantallas. El agua y el fuego son elementos recurrentes en Bill Viola y aparecen tratados de manera poética y sutil en todas las películas de Andrei Tarkovski.



Figura 4. Bill Viola, *The crossing*, 1996

El agua y el fuego contrapuestos en dos pantallas interaccionan de manera brutal con el cuerpo humano, una figura humana se aproxima mientras es captada por la cámara cuando su cuerpo está a punto de llenar por completo el encuadre se queda quieto en silencio, una llama va creciendo progresivamente hasta que invade todo el cuerpo, finalmente

el cuerpo y el fuego desaparecen, hasta que la imagen se funde en negro, lo mismo sucede con el elemento agua. Como dice Viola: “La autodestrucción (haciendo referencia al ego) se convierte en un medio necesario para alcanzar la trascendencia y la liberación” (citado en Walsh, 2003, pág. 40). Pero estos elementos naturales no solo se muestran en su aspecto destructivo haciendo desaparecer al ser humano, sino que funcionan de una manera simbólica y psicológica mostrando al fuego y al agua también como elementos purificadores, catárticos, regeneradores y transformadores.



Figura 5. Andrei Tarkovski, Escena de la casa de la película “Sacrificio” antes del incendio, 1986



Figura 6. Andrei Tarkovski, cartel de la película “Sacrificio” para el festival de Cannes, 1986

Figura 7. La casa antes del primer incendio, 1986

Andrei Tarkovski, utiliza el agua desde un punto de vista de purificación pero también de contemplación en el sentido más místico de la palabra, el agua y lo húmedo también hacen referencia al origen de la vida, a las emociones y a una profunda nostalgia que inunda toda la filmografía de Tarkovski. Hay una melancolía intrínseca en todas sus películas. Tanto el fuego como el agua aparecen en todas las películas de Tarkovski, pero hay una escena clave en toda su filmografía una escena de 6 minutos que podría considerarse como una pieza de videoarte que podría aislarse visualmente de todo lo demás sino fuera por la carga emotiva, psicológica y el enorme significado que esta escena tiene para comprender la película en su totalidad. Son seis minutos en los que la hermosa casa de campo del protagonista arde. Prendida por su propio dueño, son seis minutos en los que se contempla la casa arder y destruirse hasta desaparecer, es el sacrificio que Alexander (el protagonista) hace para desprenderse de todo lo material, como sacrificio para curarse de la enfermedad que le lleva inexorablemente hasta la muerte y salvar al mundo de la guerra nuclear. En su locura Alexander prende su casa y contempla desde lejos su sacrificio. La escena más importante de la película, tuvo que ser rodada dos veces, puesto que en el momento del primer rodaje, la cámara se estropeó como cuenta Tarkovski de su puño y letra:

Cuando rodamos la escena en que Alexander prende fuego a su casa, falló la cámara, cuando sucedió esto, la casa estaba ya en llamas, ardiendo ante nuestros ojos, sin que pudiéramos detener el fuego y rodar aquella escena tan importante, cuatro meses de trabajo duro y costoso perdían su sentido. El que en pocos días pudiéramos reconstruir con tablas y vigas una segunda casa, idéntica a la que había destruido el fuego es casi un milagro y es una demostración más de lo que son capaces los hombres cuando creen en algo. Y la tremenda tensión en que estábamos todos sólo se supero cuando con otra cámara conseguimos filmar toda la escena del incendio, de principio a fin. Nos abrazamos, felicísimos y liberados de aquel peso. (Tarkovski, 2008, pág. 247)

El fuego se muestra como símbolo de pasión, destrucción, sacrificio y liberación. La escena está cargada de significados.

3. Del éxtasis al arrebató un recorrido por el cine experimental español

Del éxtasis al arrebató. Da título a una exposición itinerante de proyección internacional, recogida y editada a su vez en tres DVDs y un catálogo que reúne una selección significativa de la producción cinematográfica experimental española en la que se plasman las inquietudes estéticas y culturales del siglo XX. Son documentos visuales innovadores en su momento, desde 1957 hasta 2005. Editado por CAMEO con el apoyo del SEACEX y el CCCB. Como dice Josep Ramoneda, Director del Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB):

No hay arte sin experimentación. No hay arte sin creadores capaces de ir a contracorriente: forzar los códigos del género sin miedo a correr el riesgo de llegar al absurdo; explorar los territorios que han sido abandonados por las exigencias del mítico mercado desafiando el peligro de ser devorados por ellas; salirse de los caminos trillados

de las ortodoxias, ya sean vanguardistas o convencionales. El cine no es una excepción a esta regla. (Doria, A. 2009, pág. 12)

Así es, tal vez mucho menos conocido o de difícil distribución oculto bajo el peso de los intereses comerciales y las distribuidoras, pero existente aunque condenado al territorio de lo raro, lo exótico, lo marginal y velado por la incomprensión en muchas ocasiones. Los lenguajes que se salen excesivamente de los límites habituales, corren el peligro de salirse del cauce de la comprensión, y cuando algo no se comprende por lo general se rechaza, a pesar de todo esto, el cine experimental sigue creciendo en los márgenes de creación audiovisual.

El formato de 35 mm., 16 mm y el super 8, siguen siendo utilizados tanto por cineastas como por alguna videoartista de reconocido prestigio internacional como Catherine Yass, en esta primera década del siglo XXI.

El primer documento audiovisual con que nos sorprende la recopilación es *Film experiencia I*, realizado en 1957 por el Equipo 57, se trata de un documento de indudable valor para la pintura abstracta, seis minutos y cuarenta y seis segundos de interacción del espacio pictórico. Solo recordar que:

El Equipo 57 firmó un manifiesto en el que establecían como principio el análisis de la interacción entre el espacio bidimensional y tridimensional, y la preocupación ideológica frente a los problemas sociales. El Equipo 57 supo mantener abierto el debate sobre la relación entre arte y sociedad. (Giannetti, C. 2008, pág. 32)

Es un documento ingenuo y encantador si desde los ojos del presente somos capaces de situarnos en el contexto histórico del momento en el que fue realizado. Lo mismo nos sucede con la pieza titulada *Pintura 1962 1963* cuyo autor es Ton Sirera.

Encontramos documentos de especial interés cromático como el que firma Javier Aguirre, con sonido de Ramón Barce, texto de Jean Charon y voz de Adolfo Marsillach, elaborando un documento audiovisual de corte conceptual y científico sobre las longitudes de onda del color titulado *Espectro siete* de 1970.

David Domingo en su pieza de 1997 titulada *Súper 8*, hace un homenaje a la película de Súper 8 como género en sí, alabando su textura, su proceder manual de cortar y pegar, los ritmos de animación que el súper 8 permiten crear, poder jugar con la sensibilidad de la película y el misterio de no ver hasta la proyección final la sorpresa del trabajo realizado. David Domingo suele filmar todo con trípode, algo muy de agradecer para aquellos no aficionados a la biodramina y aunque adora el Súper 8, no descarta trabajar de vez en cuando con Mini DV y editar con Final Cut para digitalizarlos y cuadrar el sonido, Domingo sigue siendo un auténtico fetichista de la emulsión. (Doria, 2009)

Pero en esta selección de cine experimental español encontramos 24 autores hombres y solo 2 autoras artistas entre ellas Eugenia Balcells con su video *Boy mees Girl* de 1978, que

fue presentado en el mismo año en el Festival de Cine experimental de Londres, y una joven autora Laida Lertxundi (Bilbao, 1981) que presenta un corto en 16 mm. realizado en 2004 y titulado *Farce Sensationelle!* En el que muestra un autorretrato detrás de la cámara, realizando cambios en el enfoque, de encuadre, modificando la luz mediante la apertura del diafragma y sobreexponiendo la película o llevando la imagen a la completa oscuridad. La propia autora en la entrevista que presenta la pieza nos cuenta que la idea surge como un homenaje a “la idea de Dziga Vertov en *Kino Eye* o visión mecanizada es parte de la exploración de esta pieza en la que el ojo de la cámara y el ojo humano se funden en un solo ente” (Doria, 2009, pág. 145).

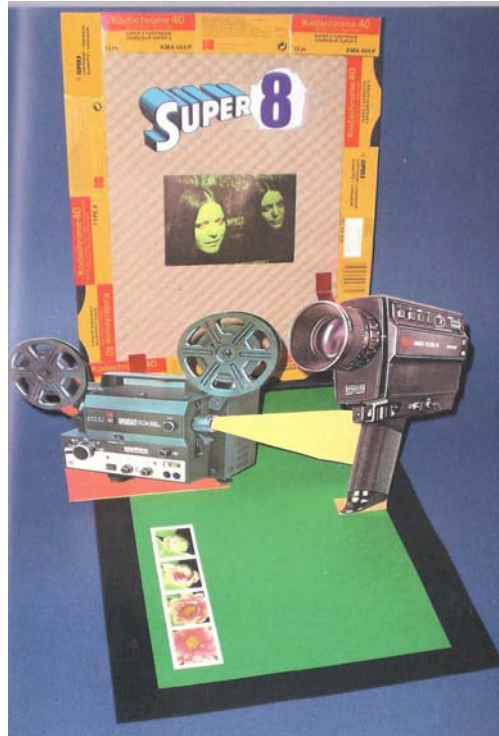


Figura 8. David Domingo, *Súper 8*, 2004

Pero, cuidado, no caigamos en la trampa de pensar que el videoarte y el cine experimental es un campo profesional acotado para el género masculino como la dirección de orquesta. No, y sino preguntemos a Macu Morán que ha elaborado uno de los comisariados más extensos de videoartistas y de una extraordinaria calidad, a pesar de los recortes presupuestarios y de encontrarse burócratas que denegaban la subvención declarando que “el videoarte no es audiovisual... ¿cómo? Es decir, que no entra dentro de los presupuestos para audiovisuales, el cine si pero el videoarte no” ¿entonces? Increíble pero cierto y literal. Pasen y vean, *Indomitable Woman*.

4. Moriko Mori en *Mujeres indomables* o video artistas para el 2010

Indomitable Woman, da título al comisariado en el que Macu Morán directora de Videoartworld selecciona el trabajo de 86 videoartistas de todo el mundo en el marco del BAC'09 Pandora's B. Festival de Arte contemporáneo de Barcelona celebrado en el CCCB y en la Fundación Miró, en su décima edición. Las artistas (pioneras, "mid career" y emergentes) desde Yoko Ono a Orlan pasando por Paloma Navares o Ana de Alvear hasta artistas más jóvenes como Paula Anta o Esther Achaerrandio han sido seleccionadas según nos explica Macu Morán en el texto que abre el catálogo de la exposición por su condición de "indomables":

Indomables por el mero hecho de que nadie ha sido capaz de moldearlas con la horma diseñada para ellas por una larga historia desarrollada por y para el hombre. Indomables porque los mecanismos de dominación, tanto endógenos como exógenos, no han funcionado con ellas. Inmunes a las pautas marcadas, paradigmas mentales procedentes de supuestos, creencias y valores culturales implícitos e inconscientes, que incitan a la contención de las capacidades creativas y a la represión de ideas, en pro de la obediente sumisión al predominante papel masculino establecido en la mayoría de las sociedades desde los comienzos de la humanidad. Indomables también por abrazar sin titubeos el audiovisual como legítimo medio de expresión artístico, incorporando así la dimensión temporal como parte activa en el universo de las percepciones, multiplicando la experiencia con incalculables impactos visuales que coreografían en el espectador una dilatada sensación final. (Morán, 2009, pág.6)



Figura1. Mariko Mori, *Miko No Inori*, 1996.

Proponemos a la artista japonesa Mariko Mori para terminar este artículo, como videoartista del siglo XXI joven pero ampliamente reconocida internacionalmente, como un ser raro que levita o vuela libremente por los lenguajes del videoarte contemporáneo, por su lenguaje auténtico, original e impecable, como artista visionaria que nos proyecta hacia un futuro utópico.

La pieza de videoarte que muestra la selección y que podrá verse también en el festival de videoarte LOOP en Barcelona en la siguiente edición del 2010 se titula *Miko No Inori*, de 1996 con una duración de 29 minutos y 30 segundos. En ella, vemos en la estación central de Tokio, a la artista que se transforma en un hada cibernética con una esfera de cristal. La gente que pasa a su alrededor parece muy ocupada. Como una criatura celestial, su tiempo y su espacio están fuera de este mundo.

Conclusiones

Son pocas las diferencias que encontramos entre el cine experimental y el videoarte, fundamentalmente son diferencias técnicas, materiales, de procesos de producción, edición y de contexto, circunstancias exteriores ajenas a la génesis de su creación interna, al alma o al motor que hace nacer y salir a la luz la experimentación del cine o del videoarte.

El cine experimental se realiza fundamentalmente en formatos de 35 mm., súper ocho o de 16 mm. Y su nacimiento ya surge a principios del siglo XX, mientras que el video tuvo que esperar hasta la primera aparición de la Handy Cam en soporte electromagnético a principios de los años sesenta. A partir de entonces el video se ha ido haciendo poco a poco cada vez más accesible a los bolsillos de cualquier persona o artista que quiera plasmar sus procesos creativos. Salvo por sus características técnicas, textura, montaje, edición y presupuesto que diferencian el formato de cine analógico, del video analógico y del video digital. Los distintos conceptos e ideas artísticas de experimentación han sido explorados a la par tanto en un medio como en otro.

Añadir que existen videoartistas que han trabajado y trabajan con formatos de cine como ya hemos visto en varios ejemplos como Eugenia Balcells y que existen cineastas que han grabado sus películas en video digital como Julio Medem.

Un problema que existe es la discriminación presupuestaria ya que así como en los circuitos del arte, galerías, documentas, ferias de arte, todo lenguaje de expresión artística es bienvenido: cine, arte sonoro, poesía visual, documentos, videoarte, escritura, performance, danza, instalaciones, conviviendo a la perfección con los géneros artísticos más consolidados como la pintura o la escultura. Encontramos que sin embargo, los presupuestos y espacios de exposición y distribución para producciones audiovisuales que se reservan para el cine comercial o cine de masas, el videoarte y el cine experimental quedan, salvo excepciones, relegados a un ámbito alternativo, o marginal. La diferencia entre los presupuestos de los que disponen el cine comercial o la publicidad audiovisual es abismal en comparación con los presupuestos con los que sobreviven el cine experimental y el videoarte más emergente. Como consecuencia no son conocidos por el gran público y por lo tanto aun queda mucho camino por recorrer.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Basso, C. 1995: Una conversación con Eugenia Balcells. En VV.AA. *Eugénia Balcells. Sincronías*. (págs. 79-94). Madrid, MNCARS.
- Balcells, E. 1996: *Veure la llum*, Barcelona, MACBA.
- Camporesi, V. 2003: Entre la momia y el Cyborg. En B. Sichel (Dir.): *Monocanal* (págs. 61-74) Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Doria, A. (coord.) 2009: *Del éxtasis al arrebato. Un recorrido por el cine experimental español*. Barcelona, Cameo Media S.L.
- Giannetti, C. (ed.) 2008: *El discreto encanto de la tecnología. Artes en España*. Badajoz, MEIAC
- Moran, M. (dir.) 2009: *Mujeres indomables*, Barcelona, CCCB y Fundación Miró.
- Neusüs, F. M. y Heyne R. 1997: De Berlín a Chicago. En Eskildsen U. y Sayag A. (coord.): László Moholy-Nagy Fotogramas 1922-1946 (págs. 23-32). Barcelona. Fundación Antoni Tapies.
- Subirats, E. 1997: *La linterna mágica*. Madrid, Siruela.
- Sichel, B. 2003: *Vídeo: 1996-2002 Comentarios de los comisarios*. En B.Sichel (Dir.): *Monocanal* (pág. 37) Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Sichel, B. 2006: Por qué 1963-1986. En Sichel B. (coord.): *Primera generación Arte e imagen en movimiento (1963-1986)* (págs. 21-40). Madrid, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Tarkovski, A. 2008: *Esculpir en el tiempo*. Madrid, Ediciones Rialp. (Ed. Orig. 1991)
- VV.AA. 2009: *100 videoartistas*. Madrid, Exit Publicaciones.
- Walsh, J. 2004: Emociones en tiempos extremos. En *Bill Viola, las pasiones*. Barcelona, Fundación “La Caixa”.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Lectura 01: Cuatro propuestas sobre videoarte y el cine experimental, Lidia Benavides.

Preguntas en función de la lectura: cuatro propuestas sobre el videoarte y el cine experimental.

- 1.Cuál es el vínculo que existe entre el videoarte y el cine experimental?
2. Menciona algunos antecedentes del cine experimental.
3. ¿Qué te parecen los temas de Eugenia Balcells?
4. ¿Cuáles son las relaciones entre Bill Viola y Andrei Tarkovski?
5. ¿Te interesaron artistas del cine español?
6. Qué artistas del videoarte o cine experimental ubicas en México.
7. ¿Te interesó la propuesta de Moriko Mori.?
8. ¿Las movimientos artísticos dependen de los avances tecnológicos?

Lectura 02: videoarte y filosofía. Jarque, Vicente.

2. P. Alasuutari: "The Shape of Audience Research", en P. Alasuutari (ed.): *Rethinking Media Audience*, Londres, Sage, 1999.

3. Ver por ejemplo el capítulo "Mass Culture as Women. Modernism's Other" (págs 44-65). Existe una traducción al castellano, *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2000.

VICENTE JARQUE

Bill Viola. Las Pasiones

JOHN WALSH (EDS.)

Fundación La Caixa, Barcelona, 2005

Arte digital y videoarte. Transcendiendo los límites de la representación

DONALD KUSPIT (ED.)

Ediciones Pensamiento, Madrid 2006, 2005

208

Bill Viola es uno de los pocos artistas contemporáneos mencionados por el filósofo Arthur C. Danto como hacedor de "obras maestras" en plena fase "posthistórica" del arte¹. Esto sería de enorme mérito: puesto que seguir produciendo "obras maestras" —aunque algunas sean "imperfectas", como los *Cremaster* de Matthew Barney²— cuando la historia del arte se acabó, no está al alcance de cualquiera. Sobre todo si se piensa que, para Danto, en esta fase sin historia todo vale o puede valer como arte, puesto que la libertad es absoluta, de modo que "puedes ser un artista abstracto por la mañana, un fotorrealista por la tarde, un minimalista mínimo por la noche", porque, después de todo, en "la edad del pluralismo" —la nuestra— ya "no importa lo que hagas"³.

Esto viene a cuento porque quienes hablan de Viola nos hacen pensar en ello. Veamos. Por un lado, tenemos un libro magníficamente documentado e ilustrado sobre *Las pasiones* de Bill Viola. Por otro, un conjunto reciente de textos editados por el crítico e historiador Donald Kuspit acerca del arte digi-

tal y el videoarte, en donde se incluye un ensayo del filósofo Félix Duque titulado "Bill Viola versus Hegel", junto a otros del propio Kuspit sobre la transición "Del arte analógico al arte digital", de Mark van Proyen sobre "Video y arte digital", y de William V. Gamis sobre la "Escultura digital".

Ahora bien —por ir despejando el panorama—, esa idea de una "escultura digital" de la que habla Gamis nos indica un camino que podríamos cotejar con el seguido por videoartistas como Viola. La cuestión es la siguiente: tal como nos plantea las cosas Viola, en el presente, con nuevos medios técnicos, se puede todavía practicar el *arte* en sentido enfático, de un modo diferente, pero vinculado a lo que ha sido el arte hasta la fecha. Pero si esto puede valer para lo que hace Viola, no parece que sirva para interesarse por esos escultores *digitales* que se limitan a aprovechar máquinas novedosas para, basándose en procedimientos informáticos, realizar a menor precio (por ejemplo, cuando no cuentan para ello con un grupo de baratos artesanos chinos) unas esculturas formalmente demasiado análogas a las *analógicas* de siempre.

De mayor interés resulta el texto de Mark van Proyen. Este plantea el problema del lugar del arte del pasado en el contexto del arte digital (incluido el videoarte), y viceversa. Sus preocupaciones se basan en atisbos justificados y reflexiones pertinentes. Se pregunta, para empezar, en qué medida el arte *digital* (el *net-art*, por ejemplo) se encuentra en condiciones de asumir el papel crítico que los primeros videoartistas (Vito Acconci, Bruce Nauman, Nam June Paik) adoptaron frente al *médium* televisivo en cuanto que epítome de apropiación reaccionaria de las nuevas tecnologías, y frente al contexto degenerativo de unas artes plásticas formalmente exhaustas. Lo que Van Proyen constata es que nada de esto se halla en esa "legión de incontables voces en la jungla cibernética", con pretensiones artísticas, a las que casi nadie presta atención. Como alternativa crí-

tica al *turismo cultural* del que se nutren los museos, tanto de arte antiguo como moderno, no van demasiado lejos.

El autor expone dos modelos de actitudes opuestas ante esta situación crítica. La posición optimista, enraizada en una especie de neoespiritualismo tecnológico, la representa Erik Davis. Autor de *Techgnosis* (1998), Davis no habla del universo tal como lo conocemos, sino de un *metaverso*, al que supone ordenado por un espíritu universal o colectivo, virtual, constituido por la interpenetración de las infinitas ramificaciones de la red global. En el frente pesimista, destacaría Arthur Kroker (*Data Trash: The Theory of the Virtual Class*, 1995), profeta jeremiaco de un mundo "post-humano" dominado por una política entregada a la tarea de "hacer que la carne se adapte a la Red", con todos los cuerpos siempre conectados a "la máquina de la autopista de la información". Pues vaya un panorama para el individuo autónomo, vaya una alternativa. Como diría Adorno, la prueba de que las cosas van mal es que, hagamos lo que hagamos, nos equivocaremos.

Pero siempre podemos volver al arte. Van Proyen lo hace remitiendo, entre otras cosas, al problema del cuestionamiento del modelo tradicional del museo, tal como se propicia justamente desde las artes digitales y el videoarte (Julia Scher y su *Predictive Engineering*, en donde son los espectadores quienes se convierten en protagonistas, vigilados por las cámaras del propio museo), o a la posibilidad de actuar en los límites de la pintura (Gerhard Richter), o a las complejas actitudes manifiestas en el *Cremaster Cycle* de Barney.

Van Proyen no habla de Viola, pero sí de la desconfianza de Donald Kuspit frente a un arte postmoderno indiferente frente a la tradición. En su introducción, este sostiene la "tesis radical" de que el arte digital (y, por ende, el videoarte) inaugura un "nuevo Renacimiento" que trasciende el concepto

de representación *analógica* vigente hasta el modernismo (en tanto que fase de transición), para centrarse en lo que denomina la "matriz de sensaciones" (a la que ya apuntaría Seurat). Kuspit ha defendido en otros lugares⁴ la idea de un fin del arte como producto del postmodernismo y, a un tiempo, la del paradójico e inopinado retorno de los que llama "New Old Masters", todos ellos pintores vivos. El libro que aquí se comenta incluye un texto de Félix Duque sobre Viola y la filosofía.

Lo cual nos lleva a *Las pasiones*, la serie de trabajos a que se ha venido dedicando Viola durante los últimos años. En el volumen que comentamos, John Walsh glosa con notable competencia la trayectoria de Viola desde sus primeros vídeos de mediados de los setenta hasta sus recientes producciones, pasando por aquellos hitos en los que podrían encontrarse precedentes de o estudios para *Las pasiones*. Por cierto que, de modo más fragmentario, pero igualmente interesante, esa misma trayectoria es luego comentada en el libro en una entrevista de Viola con Hans Belting (el célebre historiador que puso en circulación la idea de un "fin de la historia del arte", en paralelo con las tesis de Danto).

En la obra de Viola podemos reconocer, en efecto, algunas claves que le justifican como un artista significativo de la encrucijada en que hoy nos movemos. Una de ellas radica en la, digamos, carga cósmico-existencial de sus imágenes, algo ya presente en sus primeros trabajos (como *A Portrait in Light and Heat*, registrado en 1979 en el desierto de Túnez), más tarde desarrollado en representaciones de situaciones límite de la vida humana (el famoso *Nantes Tryptich*, de 1992, con el recién nacido a la izquierda, la moribunda a la derecha y el hombre sumergido en el centro) y ahora, en la línea de los *Quintets of Astonished*, de 1998, en forma de exploración de la expresión de la emociones, como se hace evidente en *Las pasiones*. De hecho, Viola ha hablado con fre-

cuencia de sus “cuatro colores primarios”: “feliz, triste, enfadado y asustado”, los cuatro estados principales del ser humano, todos derivados de la experiencia complementaria de la vida y de la muerte. Viola siempre ha pensado en la “función curativa” del arte, en obras que sirven “para cultivar los conocimientos sobre la forma de estar en el mundo”; es decir, en un arte ligado al crecimiento de la experiencia humana.

Otra clave, sin embargo, la encontramos en un contexto bastante más autorreferencial desde el punto de vista del arte: en su llamativa remisión a modelos medievales y, sobre todo, renacentistas. Esto se manifestó a partir de 1995, en *The Greeting*, un vídeo basado en *La visitación* de Pontormo. Desde entonces, son numerosas sus obras inspiradas en pinturas, generalmente de tema religioso, de maestros del pasado. La sabiduría de su uso de la cámara lenta (lentísima, en realidad) ha hecho pensar a veces que sus vídeos de apariencia estática eran como reproducciones postmodernas de aquellas escenas. Él lo ha negado, sugiriendo que lo que le interesa de ellas es, más bien, su humanidad: su capacidad para representar estados de ánimo. Aunque no está claro que siempre haya resultado convincente en este punto.

Finalmente, su interés por los flujos y las transiciones imperceptibles, a la vez que por los límites, por la memoria y por una difusa religiosidad (o por una suerte de espiritualidad *californiana*, tan occidental como oriental) sin sacerdotes ni Dios, lleva a pensar que el problema que Viola pone ante los ojos es, ante todo, el problema del tiempo. Esto puede confrontarse desde dos puntos de vista: por un lado, el tiempo, más que el espacio, se revelaría como fundamento de la vida humana (a ello se refiere Félix Duque cuando reconoce en la obra de Viola una nueva *metafísica*, una “tecniconodulía” *postconceptual*, enemiga de la “iconoclastia” hegeliana); por otro, estaría rescatando para el arte la experiencia del tiem-

po, frente a su incierto papel en las artes plásticas del presente. Lo que uno se pregunta es si este nuevo engarce de la imagen con el tiempo es mérito del arte del vídeo, o si no estaba ya presente en el cine, por ejemplo, de cuyos métodos tuvo que valerse Viola cuando decidió introducir en sus obras actores profesionales y, si no el montaje como tal (o el guión propiamente dicho), sí técnicas de iluminación y de puesta en escena. Mientras que los *Cremaster* de Barney tienden hoy a proyectarse en algunas salas de cine, el *cine* digital de Viola parece seguir recluido en los museos. Son dos formas de hacer las cosas. Ambas ambiguas, y ninguna excluyente

1. Cfr. “La idea de obra maestra en el arte contemporáneo”, en VV.AA., *¿Qué es una obra maestra?*, Crítica, Barcelona, 2000, pág. 144.

2. *Ibíd.*

3. *The Philosophical Disenfranchisement of Art*, Columbia University Press, Nueva York, 1986, págs. 114-5. Danto reconoce estar parafraseando aquí las célebres ideas de Marx (más ingenuas y utópicas, pero acaso más genuinas y más profundas) acerca del hombre en el comunismo consumado, cuando cada uno podría, más o menos, ser tranviario por la mañana, gran artista por la tarde y pescador de río al anochecer. Es Van Proyen quien cita estas frases de Danto.

4. Por ejemplo, en *The End of Art*, Cambridge University Press, Nueva York, 2004.

1. ¿Quién es Arthur C. Danto?
2. ¿Cuál sería el vínculo entre Bill Viola y Hegel?
3. Qué significa ser un escultor digital.
4. Cuáles son las dos posturas de Van Proyen.
5. Qué distingue a Las pasiones de Bill Viola.
6. Se sugiere revisar las obras de Bill Viola planteada en el texto.

**Lectura 03: el artista como
alertado de incendios.
Burguera, Marisol Salanova.**

[Volver a la página anterior](#)



documento 1 de 1

El artista como alertador de incendios

Burguera, Marisol Salanova. **Imafronte** 23 (2014): 165-186.

Resumen (reseña)

There has been a paradigm shift in terms of the artist as creator, and now almost a political activist. Based on the most atrocious events that marked the twentieth century, the growing proliferation of current and homophobic fascist groups in Europe today, the revolutions of the Arab Spring and the conflict between Eastern and Western feminisms, Islamic patriarchal cultures and the ontological distance with women who defend their right to wear a veil, this article explores the importance of art as a political tool against an imminent change in a totalitarian threat almost forgotten.

Texto completo

Headnote

RESUMEN

Ha habido un cambio de paradigma en cuanto al artista como creador, activista y ahora casi político. Basándonos en los acontecimientos más atroces que marcaron el siglo XX con una mirada retrospectiva que afecta al presente, la actual proliferación de grupos fascistas y homófobos en Europa, las revoluciones de la Primavera Árabe y el conflicto entre feminismos orientales y occidentales, el sistema patriarcal islámico y la distancia ontológica respecto de mujeres que defienden su derecho a llevar velo, este artículo profundiza en la importancia del arte como herramienta política de cambio frente a una inminente amenaza totalitarista casi olvidada.

PALABRAS CLAVE: arte contemporáneo, totalitarismo, postcolonialismo, política, sexualidad, homofobia, estudios de género, primavera árabe, performance, tolerancia

ABSTRACT

There has been a paradigm shift in terms of the artist as creator, and now almost a political activist. Based on the most atrocious events that marked the twentieth century, the growing proliferation of current and homophobic fascist groups in Europe today, the revolutions of the Arab Spring and the conflict between Eastern and Western feminisms, Islamic patriarchal cultures and the ontological distance with women who defend their right to wear a veil, this article explores the importance of art as a political tool against an imminent change in a totalitarian threat almost forgotten.

KEYWORDS: contemporary art, totalitarianism, postcolonialism, politics, sexuality, homophobia, gender studies, Arab Spring, performance, tolerance

Asistimos a la construcción de una nueva subjetividad perdida en una multitudinaria simbiosis colectiva que pretende cambios políticos huyendo de hacer política, que denuncia la violencia real desde una

violencia simbólica a menudo cerca de transgredir los límites coherentes. Por un lado castigamos nuestros cuerpos para reivindicar con huelgas de hambre, a la intemperie o inmolándonos mientras que, por otro, intentamos ajustarlos al canon de belleza vigente inyectándonos toxinas, silicona, vomitando, próximos a morir de inanición para bajar de talla y encajar socialmente. Pensemos en el joven que acude a la manifestación con sus ropas rasgadas pero de marca; el artista underground que critica al museo como institución pero expone en él cuando se lo remuneran; los acuerdos tácitos entre cuerpos corruptos que visten impecablemente y aún no hieden, su apariencia es saludable como una manzana - brillante por fuera, podrida por dentro- y sin embargo son la prueba viviente de un sistema estructural económico violento.

Desde el mundo del arte se reflexiona sobre el dolor, el concepto de herida, lo abyecto y lo escatológico como posibles herramientas para la catarsis y regeneración no sólo del que sufre un trauma sino de la sociedad en general. Constantes alusiones a la muerte y los fluidos corporales conectan a partir de la automutilación como una autodestrucción constructiva frente al nihilismo conformista y pasivo¹. ¿Pero quiere esto decir que existe una voluntad de autodestrucción en cada artista?

La pulsión de muerte fue definida por Sigmund Freud como una tendencia inherente a todas las formas de vida orgánica hacia restablecer un estado anterior, es decir, lo que en psicoanálisis se ha entendido posteriormente como cierta inclinación natural por la destrucción². Ese impulso de volverse hacia un estado inanimado y pre-orgánico ha influido en la obra de muchos artistas que desde el performance art han utilizado sus propios cuerpos con diversos fines pero ligados al concepto de enterramiento. Este ensayo surge con el propósito de señalar algunos de los movimientos relacionados más interesantes y dilucidar las motivaciones y el alcance de los trabajos resultantes.

Nuestra hipótesis primera es que ha habido un cambio de paradigma en cuanto al artista como creador, activista y ahora casi político. Basándonos en los acontecimientos más atroces que marcaron el siglo XX, cuya alargada sombra todavía amenaza, nuestra metodología consiste en develar las relaciones de dominio inscritas en dichas prácticas y en la representación virtual de los cuerpos. Ahora bien, el estudio no sólo parte del corpus de las ciencias sociales y de los movimientos de resistencia feministas y postfeministas, respecto de los cuales sentimos afinidad, sino que igualmente se apoya en la obra de algunos artistas y movimientos cercanos a la disciplina antropológica o etnográfica animados por intenciones semejantes.

Remontémonos hasta los años ochenta por el momento. Con motivo de la gran exposición que tuvo lugar en el Pompidou en 1983 "El artista frente a la Historia", Hal Foster escribió un breve y perspicaz artículo titulado "El artista como etnógrafo o ¿el Fin De la Historia significa el regreso a la Antropología?". En él Foster establecía una relación entre lo afirmado por Walter Benjamin en su ensayo El autor como productor y lo que Foster llamaba el paradigma cuasi-antropológico del arte contemporáneo. En efecto, en 1934 ante el Instituto para el Estudio del Fascismo de París, Benjamin llamaba al artista a que se situara junto al proletariado. Compréndase, Benjamin no quería que el artista se convirtiera en un imposible benefactor o en un patrono ideológico de la clase trabajadora, sino que llamaba a que los artistas transformaran los medios de producción artística y de distribución de la cultura. Es decir, en el fondo Benjamin llamaba a que los artistas criticaran la institución burguesa de la autonomía del arte, su definición y las formas de su audiencia.

Ahora bien, lo que Foster señalaba en su artículo era que el paradigma cuasi-antropológico del arte contemporáneo guarda ciertas correspondencias estructurales con la llamada benjaminiana. Si antes el sujeto al cual se asociaba, o debía asociarse, el artista era el proletariado ahora es el otro étnico o el subordinado cultural con el que muchos artistas se comprometen y por el cual luchan. De manera que, "en primer lugar, buena parte del arte contemporáneo asume que el ámbito de transformación artística es el

ámbito de la transformación política, pero ahora ese ámbito se localiza siempre allende, en el campo del otro (el otro étnico, el oprimido poscolonial o subordinado cultural). En segundo lugar, se asume que esa alteridad cultural es crucial en la subversión de la cultura dominante de las sociedades de referencia de los artistas³ o, en su caso, es crucial en la subversión de las sociedades histórica y políticamente dominadoras.

Foster, con su acidez habitual, sugiere que buena parte del arte de nuestros días tiene una suerte de "envidia antropológica". Porque, si lo pensamos bien, la antropología actual tiene ciertos rasgos que muchas de las obras y conceptos del arte contemporáneo aspiran a tener: discurso sobre la alteridad, que tiene la cultura como objeto temático, cuyos estudios son contextuales, en muchas ocasiones árbitra de la interdisciplinariedad, a la vez que disciplina autocrítica que permite tanto una reflexión sobre el centro como cierto romanticismo de los márgenes.

El tema que aquí nos ocupa tiene que ver con la historia el arte moderno y contemporáneo, pero a la vez con el discurso antropológico en su dimensión etnográfica en relación con ciertos aspectos de las prácticas artísticas que hoy se desarrollan, es decir, se inscribe en ese -por utilizar la terminología de Khun- marco paradigmático. Los estudios poscoloniales, siguiendo las líneas de pensamiento decolonial esbozadas por Walter Dignolo al hilo de la crítica al poscolonialismo desde Latinoamérica, nos llevan a señalar iconografías y procedimientos que tienen que ver con la existencia del cambio significativo en el arte contemporáneo que según apuntaba Foster estaría marcado por una tendencia etnográfica pero también política.

Acción artística, políticas culturales y totalitarismos

En este aparente primer mundo donde un mismo país puede albergar el germen del colectivo feminista más progre y a la vez la nueva ola de nazismo más viruleta, desvirtuada y abominada la figura del político, un gremio a caballo entre la periferia y lo institucional señala los males de nuestra sociedad: es el de los artistas. Como explica Pedro Alberto Cruz en su ensayo *Ob-Scenas. La redefinición política de la imagen*: "lo político pertenece al plano de la expresión, en el sentido de que una imagen no es mundo a priori, sino solamente en el momento en que se hace visible como tal"⁴. Sujeto de un discurso no exento de metáforas y recursos estéticos de todo tipo, el artista se aproxima al activismo con la seguridad de que sus reivindicaciones tienen ahora más poder y alcance que nunca. Hable desde el intelectualismo o desde lo puramente visceral su posición transdisciplinar y el dominio audiovisual lo avala frente a un público que con frecuencia bordea la línea entre espectador y militante. Por supuesto que en el sector artístico semejantes dinámicas no son absolutamente nuevas pero sí ha habido una acentuación en las últimas décadas digna de estudio ya que acompaña a un cambio socioeconómico importante a nivel global.

Necesitaremos volver la vista atrás más de medio siglo para comprender los términos que barajamos y por qué hay imágenes recurrentes que remiten a la enfermedad, la herida, la sangre, el cadáver o el cuerpo corrupto. No es baladí que proliferen el arte de archivo, en palabras de Hal Foster, ni que la investigación y la teoría estén tan ligadas, como tampoco lo es que la idea de conservación planea sobre obras relacionadas con el tanatorio, la morgue o la fosa. En *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y sus intelectuales* Enzo Traverso aborda los distintos modos en que fue pensado (o no pensado) el fenómeno de los campos de exterminio durante los años cuarenta y cincuenta del siglo XX. Para ello realiza una distinción entre colaboracionistas, cegados (que no percibían la magnitud del asunto), supervivientes (que experimentaron en primera persona el horror) y lo que -apoyándose en Benjamin- denomina "alertadores de incendios", o sea, quienes dieron la alarma, reconocieron la situación y trataron de analizarla. Bajo tal categoría recoge a pensadoras como Hannah Arendt, quien en *Los orígenes del Totalitarismo* advertía sobre los peligros políticos de todas las formas de discriminación social⁵.

En este sentido consideramos que hoy en día el artista se ha convertido en un alertador de incendios, a saber, alguien que elabora o produce un discurso que da cuenta de una situación poco atendida desde el campo en cuestión, ya sea el relativo a la sanidad, el bienestar social, la política internacional... A menudo denunciando cuestiones tales como las desigualdades creadas por el capitalismo, el sistema heteropatriarcal, los daños colaterales del proceso de globalización o la exacerbación del individualismo característica de la crisis de la modernidad y consecuente pérdida de los valores modernos, en resumen, la crisis de los artefactos culturales occidentales.

El paradigma de la homofobia en Rusia

Si pensamos en Rusia, caso paradigmático por abarcar Oriente y Occidente, un país que sufrió veinte millones de muertes entre sus ciudadanos durante la Segunda Guerra Mundial, encontramos un ejemplo en el que fijarnos para dilucidar las derivas de la violencia y su representación. Podría suponerse que habiendo experimentado la barbarie nazi de tal manera los rusos estarían más que inmunizados frente a un resurgimiento del régimen y sin embargo no es así. Resulta que en Rusia es donde más fuerza tiene ahora mismo la ideología nazi, el neonazismo crece de forma alarmante especialmente entre gente joven. Sus tendencias de extrema derecha alimentan el odio racista y el fanatismo nacionalista, tanto es así que en las últimas décadas han sido atacados e incluso asesinados cientos de ciudadanos a manos de grupos radicales rusos de esta índole. Sobre todo personas de minorías étnicas y homosexuales han padecido el odio neonazi siendo el caso más sonado en 2013 el de un adolescente gay que fue apresado y torturado hasta la muerte mientras sus asesinos filmaban y fotografaban la escena para difundirla luego en distintas redes sociales.

Paradójico aunque de agradecer es que en el mismo lugar surjan movimientos como el de las Pussy Riot, colectivo ruso de punk-rock feminista que promueve el respeto y la libertad sexual. Con una estética muy marcada: vestidos de colores llamativos y ceñidos con un pasamontañas a juego, llevan a cabo espectáculos que tienen mucha repercusión. En marzo de 2012, durante un concierto improvisado en la Catedral de Cristo Salvador de Moscú, tres integrantes fueron arrestadas y acusadas de vandalismo por denunciar presuntamente de forma obscena ciertas situaciones de desigualdad de las mujeres en Rusia. El propio presidente del gobierno, Vladimir Putin, ha actuado de manera que podría considerarse machista y homófoba en más de una ocasión así que en ese contexto resulta difícil defender una postura no conservadora sin embargo es cuando más se necesita. Recordemos que desde noviembre de 2011 Putin prohibió todo tipo de propaganda homosexual en las mayores ciudades del país. En un principio fue en San Petersburgo, luego la capital, Moscú, donde se les prohíbe a los colectivos de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales manifestarse y transmitir sus mensajes por ser considerados una perversión.

¿Cuál es el motivo de tanta homofobia en Rusia? ¿es extensible a la proliferación de grupos neonazis o profascistas en otros países? ¿podemos encontrar respuestas en la Historia? Los vestigios históricos de la creación de los servicios secretos en la Rusia Imperial antes de la revolución bolchevique de 1917 resultan cuando menos útiles para comprender -nunca justificar- por qué el proceso de asimilación de la homosexualidad sucede con tal lentitud en la sociedad rusa⁶. Uno de los mayores y más importantes espías al servicio del Imperio ruso fue Alfred Redl, militar del ejército austrohúngaro, jefe del sector de contrainteligencia del ejército, doble agente y uno de los padres de los métodos modernos de espionaje tal y como los conocemos a través del cine, el teatro o las novelas. La vida de Redl supera cualquier ficción. Constantemente chantajeado por su homosexualidad, y envuelto en varios escándalos, su suicidio promovió la idea de que los homosexuales eran vulnerables, si no peligrosos, en el gobierno y el ejército.

En 1934 se introdujo un artículo en el código penal de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia según el cual se establecía que la homosexualidad no sólo era un crimen contra la naturaleza, sino además

contra la sociedad. Los actos homosexuales constituían una traición a la utopía del estado de los trabajadores y por lo tanto eran condenables; cinco años de trabajos forzados y terribles malos tratos en campos de trabajo. Aunque la situación varió con los años, no fue hasta 1993 cuando la homosexualidad dejó de ser ilegal. El presidente Borís Yeltsin suprimió el artículo que la criminalizaba, aunque esto no supuso una aceptación social inmediata ni mucho menos. En un país donde el sector militar siempre ha sido muy importante costaba asumir la diferencia.

La idea de que las relaciones sexuales o románticas entre personas del mismo sexo pueden conllevar conflictos que hagan tambalear la disciplina militar ha perdurado a lo largo de las últimas décadas entre los sectores más conservadores. El ejército y la homosexualidad parecían ser dos factores difíciles de conjugar frente a una realidad cada vez más visible e incómoda: los militares gay existen. Desde Alejandro Magno, Mehmet II (el sultán otomano que conquistó Constantinopla), Felipe de Orléans I (hermano menor de Luis XIV y gran estratega militar) o Lawrence de Arabia (que lideró a los árabes en su rebelión contra los turcos) se ha hablado de sexualidades disidentes entre militares. Durante la Segunda Guerra mundial el fascismo alemán tuvo sus contrariedades al respecto. Incluso hoy en día, cuando se habla de prácticas BDSM (Bondage, Dominación, Sumisión y Masoquismo) suele hacerse con ciertas reservas por miedo a que se asocie sistemáticamente su disfrute con la aceptación de actitudes injustas y reaccionarias.

Todo esto no es baladí de cara a la construcción de la memoria histórica. Algunos historiadores han buscado en la homosexualidad el origen del malestar de la sociedad alemana de principios del siglo XX.⁷ Según ellos, la concepción belicista y viril derivada del nacionalismo alemán estimaba que los guerreros podían prescindir de las mujeres, excepto para la simple función reproductora. "Este discurso, mantenido por grupos extremistas de la segunda mitad del siglo XIX volvía a encontrarse, en efecto, en la doctrina nazi de la división sexual de las tareas: el hombre produce y combate, la mujer engendra y sirve. Esta ideología explicaba el enaltecimiento de las relaciones entre hombres, que abarcaban desde la amistad hasta el amor. Según esto, las élites masculinas habrían sido profusamente impregnadas de esta visión. Esta tesis, aunque tiene algo de fundamento, no consigue explicar del todo ni la estructura de poder imaginada por los nazis, ni su antisemitismo furibundo, ni menos aún su represión brutal de la homosexualidad, excepto si se limita a teorías psicológicas discutibles y supone que las élites vivieran en un profundo odio de sí mismas."⁸

Los hombres del triángulo rosa es un libro que habla precisamente de relaciones homosexuales en el contexto de un campo de concentración nazi.⁹ Fue escrito por Heinz Heger contra el silencio que rodea a la historia de los homosexuales durante el Holocausto. La historia es interesante porque además revela la tensión entre el sexo y las relaciones de poder dentro del campo de concentración, tanto entre los prisioneros como entre prisioneros y centinelas. En el período de la anexión de Austria por Alemania en 1938, por la que Austria se convirtió en parte del III Reich alemán, Heger, que no estaba interesado en la política, era un estudiante universitario en Viena. En marzo de 1939, fue llamado por la Gestapo a presentarse en sus oficinas, después de que hubiese enviado imprudentemente a su amante Fred, el hijo de un jerarca nazi, una felicitación navideña con tono amoroso. Heger fue detenido y condenado a seis meses de cárcel por degenerado. Su amante fue absuelto al alegar que su relación sentimental, con tintes masoquistas, era debida a un trastorno mental que no lo alejaría del punto de mira de los fascistas.

Susan Sontag equiparó sadomasoquismo y fascismo por el culto al cuero en Bajo el signo de Saturno¹⁰. Éste se halla muy presente en las representaciones alternativas de la sexualidad y, sobre todo, concretamente en el ámbito del sadomasoquismo, donde la atracción por los uniformes, el calzado de piel y el látex tienen una fuerte presencia. En La herejía lesbiana Sheila Jeffreys incluye un ensayo categórico desde su título: "Sadomasoquismo: el culto erótico del fascismo"* ¹¹. En él increpa a aquellos que realizan prácticas relacionadas ya que entiende que cualquier práctica sexual deseable descansa sobre la

reciprocidad, los cuidados y la igualdad, con lo que el intercambio de roles y los juegos de poder en el plano sexual, aunque sean suaves y consensuados, significan para ella una aceptación de actitudes fascistas. La radical postura de Jeffreys, a partir de la cual generaliza respecto de cómo ha de ser la sexualidad lesbiana -en una única dirección-, censura prácticas sobre las cuales ofrece una visión parcial y alarmista.

La imagen del militar sexualizado ha sido utilizada a la vez desde el arte contemporáneo, el cine y la pornografía por la carga erótica y el punto fetichista, elaborando distintos tipos de discursos a partir de ella. Son muchas las películas que han mostrado la perversión del nazismo a través de la vida sexual y de las desviaciones de la intimidad. La caída de los dioses, dirigida por Luchino Visconti en 1969, mostraba escenas de bacanales entre los SA en Tegernsee. En 1973, *Portero de noche*, de Liliana Cavani, causó escándalo porque planteaba la existencia de un vínculo erótico entre víctima y verdugo. Al año siguiente, Don Edmonds retomó la idea de la relación erótica en el campo de concentración, incorporando la figura femenina al rol sádico en *Ilsa, la loba de las SS*, película con la que nació un género nuevo: el porno nazi. Una docena de producciones italianas, difundidas entre Europa y Estados Unidos, exploraría este filón: *SS Experiment Camp*, también conocida como *Campo SSadismo Comandancia de Castración* (Sergio Garrone, 1976), *La última orgía de la Gestapo* (Cesare Canevari, 1977) o *La bestia en calor* (Luigi Batzella, 1977), difundida en América bajo el título *SS Hell Camp*. Aunque quizás la más conocida sea la adaptación de una novela británica de Tinto Brass, *Salón Kitty* (1977), donde el nazismo es representado como un régimen en el que las relaciones sexuales eran desenfadadas, fetichistas y con una dimensión sadomasoquista. "La estética nazi se regía mediante sistemas y divisiones jerárquicas en los cuales el hombre era netamente superior a la mujer, y la figura del pater familias, el padre protector, velaba por el bien de la prole".¹² Huelga decir que tal estampa contrasta con lo representado en las películas citadas, aunque no nos extenderemos en un análisis cinematográfico.

En el ámbito artístico resulta emblemática la imagen de la soldado fotografada por Del LaGrace Volcano en 1991, semidesnuda y con un torso muy masculino, destilando ambigüedad. Algo más de una década atrás Robert Mapplethorpe había convertido a la culturista Lisa Lyon en su musa, precisamente por tener un cuerpo masculinizado. En una época en la que se consideraba que las mujeres eran hormonalmente incapaces de desarrollar masa muscular Lyon, con un metro sesenta de estatura y 46 kilos de peso, se convirtió en una celebridad al ganar el campeonato mundial de culturismo de 1979. Ese mismo año conoció a Mapplethorpe en una fiesta y acabó posando para él en numerosas ocasiones: con un vestido de novia, ataviada como una boxeadora, con ropa de ciclista, disfrazada de pitonisa, buceadora y corista, encuerada o con ropa de seda, incluso sujetando a una serpiente pitón. Su rostro todavía dulcificado por la feminidad en combinación con su cuerpo embrutecido por el ejercicio llamó la atención de un público variado y sirvió para reivindicar la diversidad de físicos contra los estereotipos de género.

El pene no hace al hombre igual que la testosterona no es la masculinidad en forma de gel consumible, como explica Preciado en su ensayo *Testo Yonqui*.¹³ La sexualidad es un producto político en tanto que el cuerpo puede modificarse quirúrgicamente, con tratamientos hormonales, con cambios de roles, con acciones de empoderamiento. La Teoría Queer viene a decir, a grandes rasgos, que el género es variable y no está inscrito en nosotros desde el principio sino que se impone socialmente así que podemos elegir adoptar un comportamiento masculino, femenino o intencionadamente neutro en la medida de lo posible, huyendo de categorizaciones. Pero hay cierto carácter utópico en ello ya que continúan dándose numerosos casos de violencia machista, represión y violaciones mayoritariamente hacia las mujeres por el distintivo de ser una comunidad caracterizada por lo femenino, entendido esto como una cualidad que las debilita y las convierte en víctimas potenciales o en riesgo de exclusión.

FEMEN y la primavera árabe

Para combatir el estereotipo de mujer frágil desde las filas feministas a menudo se ha tendido a masculinizar la figura femenina e incluso caer a veces en una autodiscriminación respecto de las mujeres que se maquillan o resaltan sus atributos femeninos. En Ucrania existe el grupo FEMEN cuyas acciones feministas suelen caracterizarse por desnudos parciales de sus integrantes mostrando el pecho. Llevan desde 2008 protestando contra el turismo sexual, las instituciones religiosas que demonizan la homosexualidad o relegan a la mujer a un segundo plano, agencias de matrimonio internacionales con actitud sexista, el sexismo en general y otros asuntos derivados. No obstante, entre otros círculos feministas no están bien vistas ya que abusan del recurso estético convirtiendo algunas de sus reivindicaciones en frívolas. Además, recientemente han llevado a cabo una campaña para "liberar" a las mujeres árabes del yugo masculino que resulta un tanto neocolonialista por tratar de imponer el pensamiento occidental a mujeres que pueden sentirse cómodas o no con el tipo de vida que llevan en sus países. A riesgo de que se interprete esta crítica como cierta tendencia hacia el relativismo cultural, preocupa que las activistas de FEMEN se aventuren a conjeturar sobre la situación de las mujeres musulmanas desde una más que evidente distancia ontológica. Habría que ver si ese es el modo adecuado de abordar el tema pero todo indica de momento que no, pues tan respetable nos parece el destapar un cuerpo como el cubrirlo si se trata de un acto voluntario.

El Islam considera al velo islámico como un código obligatorio de vestimenta y como tal las características de la ropa y las tradiciones de la indumentaria han sido abordadas desde el arte a distintos niveles. Entendemos el acto de cubrir el cuerpo casi por completo como un modo de enterrarlo en sentido metafórico. La artista ecuatoriana Saskia Calderón tiene un vídeo de tres minutos que recoge una acción suya relacionada con el velo islámico en este sentido. El título "Te Star-Spangled Banner" (La Bandera Llena de Estrellas) se refiere al nombre del himno estadounidense. Calderón toma este símbolo oficial, en el que se exaltan la libertad, la paz, el honor y la valentía de un pueblo, lo traduce al árabe y lo interpreta a través de un canto lírico vestida con un burka afgano. La acción fue llevada a cabo durante uno de los periodos de mayor tensión entre Estados Unidos y el mundo islámico.

El tercer álbum de la cantante Lady Gaga titulado Art Pop y lanzado a finales de 2013 trae una canción dedicada al burka. Tras meses de rumores la canción, que mezcla ritmos árabes con electropop, se filtró durante el verano coincidiendo con el fin del Ramadán y escandalizando a muchos. Su peculiaridad ya no es sólo el nombrar ese controvertido tipo de velo sino que, tal y como reza su letra, parece estar a favor de que cualquier mujer que así lo desee lo lleve. Siembra así la polémica en un clima enrarecido por la deriva de la primavera árabe.

Se entiende por "La primavera árabe" una serie de levantamientos populares sin precedentes que han generado la caída de varios regímenes y la oposición a algunos otros. Una serie de factores se suman al llamado movimiento de la primavera árabe: regímenes totalitarios que llevan vigentes mucho tiempo y han generado un notable deterioro en las condiciones sociales de su población, con elevados niveles de corrupción, bajo el manto religioso que facilita la perpetuidad de sus gobiernos y la herramienta de las redes sociales que han convocado jóvenes activistas.

Túnez fue el primer país en iniciar su levantamiento y fue a raíz de la iniciativa de Mohamed Bouazizi, vendedor ambulante de frutas, a quien la policía apalizó en diciembre de 2010. Estos hechos lo llevaron a denunciar sin embargo no obtuvo respuesta por parte de las autoridades locales, así que se inmoló en protesta. Su muerte, en enero de 2011, desencadenó una serie de protestas en todo el país y posteriormente en toda la franja del norte de África. El levantamiento provocó el derrocamiento de Zine El Abidine Ben Alí, que gobernaba en Túnez desde 1987.

Tras Túnez vino Egipto, donde Mubarak, el presidente que llevaba tres décadas en el poder, acabó fuera

del país entre multitudinarias manifestaciones. Egipto reunía características a las que prestar especial atención tales como salarios cada vez más bajos y altos niveles de corrupción en el gobierno. Las redes sociales unieron sobre todo a jóvenes que se alzaron contra la corrupción y la pobreza desmedida que les asolaba. Asimismo Libia y Siria siguieron la estela de estos movimientos, tanto es así que en Siria las reyertas y la insumisión desencadenaron un terrible ataque con armas químicas durante el cual murieron cantidad de personas, muchas todavía niños, dando la vuelta al mundo tales imágenes durante agosto de 2013 de manera que surgió un conflicto internacional con tintes belicistas, siendo necesaria una cumbre del G-20 ex profeso. De nuevo armas de destrucción masiva en el punto de mira, como ya pasara con Irak una década atrás, enfrentando a varios países, disgustando a pueblos de todo el mundo impotentes ante la barbarie de la guerra, evidenciando que poco avanzamos en materia de política internacional y que el concepto de totalitarismo coletea cercano e hiriente.

En Memoria del mal, tentación del bien¹⁴ Tzvetan Todorov fija su mirada en el siglo XX tratando de comprender el acontecimiento capital que fue la aparición del totalitarismo. Todorov propone una revisión de la conocida máxima del filósofo americano George Santayana, según la cual olvidar el pasado es condenarse a repetirlo. Para Todorov, esta fórmula es falsa ya que el pasado histórico no tiene en sí mismo sentido propio, como tampoco lo tiene el orden de la naturaleza; sentido y valor proceden de los sujetos humanos que los examinan y los juzgan. Nuestros principios, valores o ideales, como nuestra identidad individual o colectiva, serán también obra de nuestro pasado únicamente en la medida en que sometamos unos y otros a la razón y a su análisis permanente, pues de lo contrario caeríamos en el vicio de querer imponerlos a otros por el mero hecho de ser nuestra identidad o nuestros valores, tomando así un carácter totalitario.

Benjamin Constant, en su tratado Principios de política (1806), articuló dos principios fundamentales presupuestos al entender la democracia como un tipo ideal (indicativo de una tendencia, un horizonte) y que ya enunció John Locke en el siglo XVII: autonomía de la colectividad y autonomía del individuo. El primero alude al poder del pueblo y aboga por una autonomía política que consiste en que la colectividad viva bajo leyes que ella misma se ha dado, pudiendo modificarlas cuando desee. El segundo alude a la vida privada y defiende el pluralismo. El individuo es protegido por leyes contra toda acción procedente de quienes detentan el poder; hay una pluralidad de organizaciones políticas y se elige entre ellas libremente. En este punto puede aparecer la amenaza del individualismo, pues la interacción social pudiera debilitarse por una "atomización" en potencia (este resulta ser un reproche típico de los conservadores hacia los demócratas, junto con la inminente desaparición de los valores comunes).

En el régimen totalitario se rechaza abiertamente la autonomía del individuo ya que no se valora el yo individual sino el nosotros del grupo. Por ello el monismo sustituye al pluralismo. El Estado totalitario se opone así al democrático. El individuo debe hacer que la totalidad de su existencia se conforme a la norma pública, incluyendo sus creencias, sus gustos y sus amistades. Uno ha de consagrarse al propio poder (más que a una doctrina abstracta) concentrado en una persona que exige fidelidad absoluta. Un claro ejemplo de lo dicho, llevado a la práctica, lo tenemos en figuras como la de Hitler y Stalin. Este último disfrazó su política proclamando el ideal de la igualdad sin embargo la sociedad totalitaria suscita en su seno jerarquías y privilegios innumerables. De hecho, la diferencia entre el discurso político y su objetivo real fue una de las grandes características de la sociedad estalinista. El totalitarismo teórico es un utopismo porque promete una felicidad realmente imposible, aparece como lo que podría denominarse "un milenarismo ateo" (construir una sociedad perfecta con el sólo esfuerzo de las personas).

En el epílogo de Memoria del mal, tentación del bien su autor identifica tres posibles amenazas que parecen confirmarse a medida que nos adentramos en este nuevo siglo. La primera es el populismo, la política de la identidad excesiva, que reacciona contra todo aspecto de la globalización, contra la Unión Europea o contra

el laicismo, crispándose sobre los valores identitarios o religiosos. La segunda es la deriva moralizante, o la tentación del bien; donde la política imperial se pretende un medio para imponer el bien en el mundo entero, identifica un eje del mal, se autoproclaman los jefes de la misión y por fin el bien se impone por doquier. La tercera amenaza es la deriva instrumental, que simplemente estriba en que los países democráticos olvidan los fines para centrarse en los medios. El mejor ejemplo de eso es la atención exclusiva a la economía, al éxito en ese aspecto, el financiero, como si de él dependiera todo el bienestar, cuando la economía es sólo un medio o debiera serlo. Estos tres problemas que enumera Todorov componen la perversión política que, sin duda, asola al siglo XXI.

Fustigar el cuerpo: La encrucijada decolonial

Sin duda los movimientos políticos y sociales emancipatorios que llevaron al proceso de descolonización han constituido uno de los fenómenos históricos más decisivos en la configuración del mundo actual. Ya fuera en la forma de la premonición o en la del relato más o menos épico, la literatura fue desde muy pronto sensible a este hecho. No hay más que pensar en obras como *El corazón de las tinieblas* de J. Conrad o *Viaje al fin de la noche* de Céline. Sin embargo, en el ámbito de las artes plásticas el efecto de los movimientos anticoloniales ha sido en general más tardío, salvando excepciones tan relevantes como la del surrealismo, especialmente en el caso francés. Destacan los estudios de James Cliford sobre la genealogía de la alianza entre etnología y surrealismo en el momento de la constitución de la "autoridad etnográfica" francesa fuertemente impregnada de anticolonialismo: el interés por lo raro y extraño en lo cotidiano se alió con el interés por lo raro en la alteridad cultural, pues no eran sino dos movimientos parejos de extrañamiento respecto de certezas admitidas.

Así, desde el momento de autoconciencia crítica de la antropología, han prosperado entre otros los estudios sobre las representaciones y prácticas de dominio del otro políticamente sometido. Artistas como Ana Mendieta, Rogelio López Cuenca, Cildo Meireles, Roy Villevoys, Tania Bruguera, Regina José Galindo, Belkis Ayón y Coco Fusco en algún momento de sus carreras tratan determinados aspectos relacionados con la violencia de los sistemas coloniales y postcoloniales. Es en este punto donde se inscribe el creciente interés occidental por las llamadas "estéticas decoloniales" pues forman parte del proceso de deconstrucción del imaginario colonizador las representaciones exóticas del cuerpo sexuado que atribuyen al otro una identidad impostada. Identidad a menudo asumida como auténtica por el propio colonizado en un proceso de sujeta autosubjetivación que desde el arte se viene trabajando, cada vez con más ahínco, en relación con el cuerpo, la otredad y los procesos dolorosos que remiten a sucesos históricos clave.

El Accionismo Vienés, uno de los movimientos más importantes del arte de acción, surgió bajo los presupuestos del masoquismo y su desarrollo fue inmediatamente posterior a los acontecimientos cataclísmicos de la Segunda Guerra Mundial con motivaciones libertarias y de protesta radical, a la par que un fuerte deseo de experimentación. El objetivo principal de los accionistas era ampliar el campo de la pintura hasta el espacio del evento y dotar al arte de nuevas posibilidades para expresarse de una forma inmediata, rotunda y política. El cuerpo desnudo se convirtió, gracias a esta corriente que aún hoy se encuentra activa, en el elemento central de significación. En Viena había nacido el psicoanálisis de la mano de Freud y los accionistas querían hacer visible el vacío existencial que traía consigo este periodo mediante una liberación de los impulsos reprimidos, tanto mentales como corporales.

Para Giorgio Agamben la desnudez, como la naturaleza, es impura porque a ella se accede sólo quitando los vestidos -según la herencia teológica que todavía impregna nuestro vocabulario sobre la corporeidad-, lo cual conlleva un rechazo a mostrar la carne¹⁵. Exhibir el cuerpo requiere un enmascaramiento para huir del gesto obsceno que la religión condena. Esa máscara purificadora es la gracia, concepto cristiano que designa un vestido invisible formado por actos nobles que justifican el estar desnudo (por ejemplo en el

baile), tal y como indicaba Jean-Paul Sartre en el capítulo de *El ser y la nada* dedicado a las relaciones con el otro, ocupándose de la desnudez a propósito de la obscenidad y del sadismo¹⁶. La gracia, como toda vestimenta, ha sido añadida al cuerpo, así que puede ser sustraída. En el relato del Génesis Adán está "vestido" de justicia sobrenatural, de inocencia y de inmortalidad; su desnudez y su corrupción son una natura lapsa, es decir, vienen dadas por la sustracción de la gracia que provoca el pecado original, cometido por la primera mujer habida en el mundo -y el primer ser humano rebelde según las propias categorías teológicas-, Eva. No nos extrañe que por esto mismo el cuerpo desnudo y, en especial, el de la mujer, se vincule a la ruptura de la norma y a la transición hacia un estado de mayor libertad.

La guatemalteca Regina José Galindo es una performer y poeta indirectamente influenciada por el Accionismo Vienés (aunque no se adscribe a ningún movimiento ni ninguna corriente), cuya obra gira en torno al dolor. Recientemente ha expuesto de forma individual en ARTIUM (Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo) y para la inauguración ejecutó la acción *Piel de gallina* (2012) encerrada desnuda en el interior de un refrigerador mortuorio. El público podía abrirlo para contemplar el proceso de transformación de su piel provocado por el frío, como si ésta hablase por ella para transmitir un estado de sufrimiento. La muestra recoge, entre otras, su primera performance, *Lo voy a gritar al viento* (1999), durante la cual se colgó de un puente de la ciudad de Guatemala para gritar públicamente su poema más íntimo. La mayoría de sus trabajos adoptan la expresión de un ritual al tratarse de acciones cargadas de simbolismo, exponiéndose a situaciones límite que provocan intensos puntos de reflexión para los espectadores. Tal y como ella misma ha declarado en numerosas ocasiones, constituyen pequeños activos de resistencia en donde un cuerpo individual es metáfora de un cuerpo social siempre en confrontación. Esta artista no cree en los discursos morales, ni en que el arte pueda salvar el mundo, pero sí en la posibilidad de que las imágenes puedan hacer tambalear el silencio. Es por esto que a menudo parte de palabras minuciosamente escogidas para desarrollar su obra en el ámbito del performance art desde su faceta poética.

El de Galindo es siempre un espacio dominado por la metáfora¹⁷. Junto al verbo, la sangre es uno de los elementos que contribuye a ello y que es recurrente en sus performances, incluida principalmente para llamar la atención sobre el trato injusto que reciben las mujeres en su país. En la acción *Perra* (2005), llevada a cabo en la galería Prometeo de Milán, la artista escribía la palabra "Perra" sobre su pierna derecha con un cuchillo denunciando así la violencia machista en Guatemala, donde ese mismo año habían aparecido varios cadáveres de mujeres torturadas y con inscripciones hechas a navaja. Otras acciones suyas en las que la sangre ha sido el elemento central son *Himenoplastia* y *El peso de la sangre*, ambas realizadas en 2004: la primera consistía en pasar por una operación en la que un cirujano reconstruía su himen para recuperar su virginidad, sin la cual una mujer es a menudo considerada impura, mientras que en la segunda dejaba caer sobre su cabeza, gota a gota, exactamente un litro de sangre humana. Anteriormente, en *¿Quién puede borrar las huellas?* (2003) había caminado descalza y con los pies bañados en sangre humana desde la Corte de la Costitucionalidad hasta el Palacio Nacional de Guatemala dejando un recorrido de huellas en memoria de las víctimas de los conflictos armados y en rechazo a la candidatura presidencial del militar, genocida y ex golpista Efraín Ríos Montt. Paradójicamente, al revisar el registro fotográfico de la acción, aquella sangre que resbalaba entre los dedos de sus pies ofrecía una imagen monstruosamente bella, de un valor estético estremecedor.

La importancia de las expresiones artísticas sobre el colonialismo histórico y sus continuidades reside en que éstas actúan como resistencia o subversión respecto de las múltiples formas de imposición y exclusión infligidas por los colonizadores. En este sentido otros artistas han seguido los postulados de Galindo o antes Mendieta, por ejemplo la mexicana Erika Trejo, que se define como feminista pro-sexo y parte del cuerpo de la mujer como plataforma para distintas reivindicaciones relacionadas siempre con la violencia. Desarrolla sus producciones performativas y cinematográficas entre Murcia, Madrid y Barcelona, integrada

en la dinámica artística europea siempre con una mirada hacia Latinoamérica. Como actriz forma parte de la compañía independiente Los Menos, con la cual ha dado vida a la obra Oluz sobre los secuestros de mujeres jóvenes e incluso niñas que acaban en un zulo a merced de su captor. Artista visual y escénica, dedicada al performance, al videoarte y la realización de cortometrajes de contenido sexual, articula su discurso en la línea del pensamiento decolonial.

El origen mexicano de Trejo hace que tenga constantemente presente la crítica poscolonial que nombramos al comienzo de este artículo, es decir, los esfuerzos por deshacer la herencia ideológica del colonialismo no sólo en países que han sido colonizados en algún momento histórico localizable sino también en el propio Occidente, susceptible de ser deconstruido. Esto es, descentrando la soberanía de Europa, desafiando los límites del etnocentrismo y rompiendo con -en palabras de Robert J.C. Young- la presunción de que el punto de vista del hombre blanco occidental es la norma, el único verdadero. Cuestionar el historicismo occidental desde el ámbito artístico no es tarea fácil y más si tenemos en cuenta que la crítica poscolonista está impregnada del background colonialista que combate. Said, Bhabha, Spivak, ¿Cuál sería la metodología adecuada entonces? La propuesta de Trejo es contundente y en este marco de conocimiento yergue su cuerpo a modo de bandera emprendiendo una serie de acciones controvertidas e irreverentes de entre las cuales destacan Saló (Murcia, 2013), performance durante la cual es azotada a la puerta de una iglesia, y Este cuerpo es mío (Murcia, 2012), acción que consiste en manifestarse desnuda en plena calle portando un cartel que reivindica el derecho de cada mujer sobre su propio cuerpo (aludiendo a varias polémicas en torno a distintos temas como el aborto o la violación).

No sólo artistas mujeres han trabajado en esta dirección sino que también hay ejemplos masculinos aunque llegados a este punto no debería considerarse relevante dicha dicotomía. Es el caso de Roy Villevoe, artista holandés con orígenes guineanos que comenzó su carrera como pintor abstracto y ahora realiza fotografía, instalaciones y piezas de videoarte siempre relacionadas con la cuestión colonial. Centrándose en temas antropológicos como la interacción occidental con el otro ofrece al espectador un espejo con el fin de cuestionar sus supuestos sobre las fronteras geográficas y las diferencias raciales. En colaboración con el también holandés Ene Dietvorst ha realizado un documental poco convencional titulado After the Battle (2012) sobre la tribu Asmat en Papúa Occidental, Indonesia, en una zona que antes formaba parte de la Nueva Guinea holandesa. Por medio de regresar a la zona con regularidad, desarrollaron fuertes lazos con su comunidad y pudieron filmarles con la idea de que el videoarte es una manera de reunir conocimientos y un medio para descubrir el impacto occidental en esta comunidad aislada. Los artistas plantean las reminiscencias de la Primera Guerra Mundial a través de conceptos occidentales tales como el del buen salvaje, explorando las ideas preconcebidas de primitivismo, mientras que por otra parte retratan el deseo de los Asmati por muchos productos occidentales que funcionan como agentes colonizadores.

Individualmente Villevoe ha realizado obras muy controvertidas como Madonna (after Omomá and Céline), escultura realista que representa un pequeño hombre negro con un bebé blanco. Elementos africanos y personas o personajes de Nueva Guinea son recurrentes en su obra, con un gran interés por cómo funciona su cultura y cómo se desarrolla en relación con las demás, siempre bordeando la occidentalización capitalista y la visión que se tiene del cuerpo según sus condiciones físicas o geopolíticas, también históricas.

Recordemos que durante la Edad Media y el Siglo XVIII en Occidente era común exhibir el cuerpo del delincuente y martirizarlo en público. Cuando el sistema punitivo se transforma, en palabras de Foucault: el objeto de castigo ya no es el cuerpo sino el alma. Con el capitalismo el poder disciplinario se ha ido sofisticando, a la par que las técnicas de control. Anna Adell nos habla de esto en El arte como expiación¹⁸ partiendo de una terrible imagen de las vejaciones ejercidas en Abu Ghraib, a saber, la del preso

encapuchado e inmovilizado sobre una caja, con los brazos extendidos bajo amenaza de morir electrocutado. Zizek llama "inconsciente institucional" a las humillaciones psicológicas que proliferan en el ejército y en las escuelas como "novatadas" de crueldad extrema. La diferencia fundamental respecto a los ritos de iniciación habituales es que la finalidad de las torturas en Abu Ghraib no era entrar en una comunidad sino, todo lo contrario, asumir un signo de exclusión, es decir, la estigmatización. Así, el colectivo El Perro, formado por artistas visuales, con su proyecto Democracy Shop, denunció este tipo de actos creando una marca denominada Democracia -como el propio colectivo pasaría a llamarse a partir de entonces- con la efigie de Lyndie England, la soldado estadounidense que abusó de un preso iraquí paseándolo como a un perro en un ejercicio grotesco de poder. Se concibe la tortura en cuanto divertimento gregario, como símbolo de la cohesión identitaria yanqui cuyo reverso obsceno se manifiesta a través de vejaciones, y tórnase un tema recurrente en el arte contemporáneo.

Señala Adell que la atracción morbosa hacia la desgracia ajena siempre ha existido, pero el capitalismo la ha dotado de toda una mercadotecnia. Todo tipo de museos de la muerte germinan para fruición de las masas; la Zona Cero es el lugar más visitado de Nueva York, la cárcel de Alcatraz es enclave de peregrinación en San Francisco, se organizan tours a lugares devastados por desastres naturales y los campos de concentración han sido museizados. El dark tourism ha pasado a ser un tema académico auspiciado por universidades de prestigio. Por ejemplo, la University of Central Lancashire dispone de un Forum especializado cuyas actividades pueden seguirse a través de Internet¹⁹. Sin embargo, en la misma medida en que crece el reclamo de lugares malditos también crece el empeño por alejar de la cotidianidad todo lo que nos recuerde a la muerte: "El miedo a la decrepitud y a la podredumbre se manifiesta incluso al pie de la tumba, cuando se maquillan con esmero los cadáveres para disimular su aspecto macilento. Lo que queda de instintivo en el hombre lo lleva a buscar esa comunión perdida con el ciclo de la vida, pero no la encuentra porque sus percepciones están atrofiadas. Su modo de sentir la realidad está hasta tal punto mediatizado que sólo se atreve a vislumbrar la muerte como espectáculo. Éste, en su deslumbrante vacuidad, despoja la transitoriedad de la vida de su esencia perturbadora y a un tiempo enriquecedora."²⁰

En su breve ensayo Adell plantea que el martirio, la autolesión y cualquier representación artística del sufrimiento quizás sirvan para exorcizar culpas e hipocresías sociales, para lo cual aborda el trabajo de distintos artistas como Chris Burden, Ana Mendieta y Tania Bruguera (jugando a la ruleta rusa o ingiriendo barro para recordar los suicidios colectivos de indígenas durante el colonialismo). Pero frente a la imagen del artista-militante se encuentra lo que la autora identifica como el nuevo modelo del siglo XXI: el artista-empresario. Damien Hirst es el paradigma de dicho modelo, ya que él mismo es su mejor publicista y no escatima estrategias mercantiles para justificar su discurso en términos de indagación ontológica.

Es evidente el impacto psicológico que causa ver por primera vez un tiburón petrificado en un rictus mortuorio dentro de una vitrina, pero fue caricaturizándose a sí mismo con vanitas de formol. "Por ello no puede ser más acertado el tiro de gracia de Eugenio Merino, que en ARCO 2009 presentó un retrato escultórico de Hirst apuntándose con un revólver en la sien. De rodillas, metido en una de sus asépticas vitrinas, llevaba una camiseta estampada con una reproducción de su obra For the love of God, una calavera de platino cuajada de diamantes."²¹ El título de la pieza de Merino es For the love of Go(l)d y la escultura no sólo sostiene un arma sino que da a entender que se ha pegado un tiro en la sien, ya que hay un orificio atravesado a la misma altura y una mancha roja que simula sangre. Bien podría resultar una alegoría de cuando el artista se lleva al límite en esta sociedad hiperindustrializada que frecuentemente asigna al espectador un papel entre víctima y verdugo. Al fin y al cabo, como decía Oscar Wilde en El retrato de Dorian Gray, puede que el arte en realidad no refleje la vida sino al espectador, y añadimos: es éste quien debe decidir qué hacer una vez recibida la alerta de incendio.

Footnote

1 Véase S. ZIZEK, Bienvenidos al desierto de lo real, Madrid: Akal, 2005 .

2 S. FREUD, Obras Completas, Vol. XVIII, Más allá del principio del placer, cap. VI. pág. 56, Madrid: Amorro rtu, 1995.

3 N. SÁNCHEZ DURÁ, "¿El artista como etnógrafo? El caso Gauguin, tan lejos, tan cerca" en El oficio del artista II. El artista contemporáneo: entre las tendencias y la individualidad, Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura, 1997. Pág. 114

4 P.A. CRUZ SÁNCHEZ, Ob-Scenas. La redefinición política de la imagen, Murcia: Nausícaä, 2008. Pág. 67.

5 Cf. H. ARENDT, Los orígenes del Totalitarismo: 1. Antisemitismo, Madrid: Alianza, 1998.

6 Una reflexión más extensa sobre este tema específico fue publicada en forma de artículo en el especial sobre Rusia de la revista queer Una Buena Barba: M. SALANOVA, "Don't ask don't tell. Espías en las fuerzas armadas" en la revista Una Buena Barba, no 4, Madrid: Una Buena Barba, 2012, pp. 50-54.

7 S. GENSBURGUER y J.M. DREYFUS, Des camps dans Paris: Austerlitz, Lévitán, Bassano: juillet 1943 août 1944, París: Fayard, 2004, pp. 157-159.

8 F. ALMEIDA, El pecado de los dioses. La alta sociedad y el nazismo, Madrid: Santillana, 2008, pp. 226-227.

9 H. HEGER, Los hombre del triángulo rosa, Madrid: Amaranto, 2002.

10 S. SONTAG, Bajo el signo de Saturno, Barcelona: Debolsillo, 2007.

11 En S. JEFFREYS, La herejía lesbiana. Una perspectiva feminista de la revolución sexual lesbiana, Madrid: Cátedra, 1996.

12 J.V. ALIAGA, Arte y cuestiones de género. Una travesía del siglo XX, San Sebastián: Nerea, 2004, pág. 31.

13 B. PRECIADO, Testo Yonqui, Madrid: Espasa Calpe, 2008.

14 T. TODOROV, Memoria del mal, tentación del bien, Barcelona: Península, 2002.

15 G. AG AMBEN, Desnudez, Barcelona: Anagrama, 2011, pág. 100.

16 J.P. SARTRE, El ser y la nada, Buenos Aires: Losada, 2005.

17 Véase L. SAVORELLI, Regina José Galindo, Albissola: Vanilla Edizioni, 2006.

18 A. ADELL, El arte como expiación, Madrid: Casimiro, 2011.

19 Véase <http://www.dark-tourism.org.uk>.

20 A. ADELL, *Ibíd.*, pág. 16.

21 A. ADELL, *Ibíd.*, pp. 33-34.

AuthorAffiliation

MARISOL SALANOVA BURGUERA

Universidad de Valencia

marisol@marisolsalanova.com

Recibido: 13-3-2013

Aprobado: 28-6-2013

Copyright Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia 2014

Indexación (detalles)

Etnicidad	Hispanics
Título	El artista como alertador de incendios
Autor	Burguera, Marisol Salanova
Título de publicación	Imafronte
Número	23
Páginas	165-186
Año de publicación	2014
Fecha de publicación	2014
Año	2014
Editorial	Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia
Lugar de publicación	Murcia
País de publicación	Spain
Materia de publicación	Art
ISSN	0213-392X
Tipo de fuente	Scholarly Journals
Idioma de la publicación	Spanish
Tipo de documento	Article
ID del documento de ProQuest	1674695430
URL del documento	http://millennium.itesm.mx/login?URL=?url=http://0-search.proquest.com.millennium.itesm.mx/docview/1674695430?accountid=41938
Copyright	Copyright Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia 2014
Última actualización	2015-04-22
Base de datos	PRISMA (Publicaciones y Revistas Sociales y Humanísticas)

Copyright © 2015 ProQuest LLC. Reservados todos los derechos. Términos y condiciones

Lectura 03: el artista como alertado de incendios.

1. Qué significa asistir a una nueva construcción de la subjetividad en el siglo XX.
2. Por qué el mundo reflexiona sobre las problemáticas sociales.
3. Qué es la pulsión de la muerte.
4. Qué significa la postura el artista como creador y activista.
5. Qué significa entender al artista como etnógrafo.
6. Qué significa trabajar desde la alteridad.
7. Menciona algunos acontecimientos que engloban sucesos políticos y que impactan el colectivo social.
- 8.Cuál es la encrucijada decolonial.

**Lectura 04: lectura de
producciones audiovisuales
del arte contemporáneo en
la educación artística.
Dutra, Pillar.**

Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística¹

Reading of audiovisual productions of contemporary art in art education

Analice DUTRA PILLAR²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Recibido: Marzo 2013

Aceptado: Diciembre 2013

Resumen

Este artículo se centra en la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo como un proceso de creación, tratando de analizar los efectos de sentido que producen las articulaciones entre los sistemas visual y sonoro y los significados que construyen los niños. Describe un videoarte, identificando los lenguajes que lo componen y las relaciones que los vinculan. Ese ejercicio de lectura tuvo como corpus de análisis el videoarte *Chair*, de Masaru Ozaki, y contó con los aportes teóricos y metodológicos de la semiótica discursiva, en especial, los estudios sobre los procedimientos de montaje que articulan los lenguajes visual y auditivo. Presenta, también, un estudio focal con las significaciones que un grupo de niños atribuyó al videoarte. Las conclusiones señalan la importancia de inclusión de la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la escuela a través de la problematización de los efectos de sentido producidos por las interrelaciones entre los distintos lenguajes. Y sugieren algunas aportaciones que permitirán a los maestros y profesores de distintas áreas del conocimiento, reflexionar sobre la visualidad en su práctica pedagógica, sobre la elección de los materiales audiovisuales que llevan a la clase y sobre otros modos de ver estos textos editados.

Palabras clave: educación artística; arte contemporáneo; experiencia de lectura; análisis audiovisual; videoarte.

¹ Una versión reducida de este trabajo se ha publicado en portugués en GERALDO, S.C., COSTA, L.C. da (Eds.) (2012), *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (pp.709-722)*. Rio de Janeiro: ANPAP <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5>. Este texto trae algunas de las discusiones de la investigación “Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte” que se desarrolló con la beca de Productividad en Investigación del CNPq (2009-2012) y con becas de Iniciación Científica PIBIC/CNPq/UFRGS.

² Texto reelaborado durante la Pasantía de Post Doctorado Senior en la Universidad Complutense de Madrid, con una beca CAPES, Foundation, Ministerio de Educación de Brasil, Brasília/DF – Brasil; – Proc. BEX 5314/12-7.

Abstract

This article focuses on the reading of audiovisual productions of contemporary art as a creative process. It seeks to analyse which sense effects produce the articulations between the visual and sound systems, and the meaning that children give to them. It describes a video art, identifying the languages that compose it and the relationships that link them. This reading activity had as corpus of analysis the Chair video art, by Masaru Ozaki, and used the theoretical and methodological support of the discourse semiotics, especially studies on assembly procedures that articulate visual and auditory languages. Also, it presents a focal study with the meanings that a group of children gave to the video art. The findings indicate the importance of including the reading of audiovisual productions of contemporary art at school through the problematization of sense effects produced by the interrelation between different languages. And they suggest some hints that allow teachers from different areas of knowledge to reflect about visuality in their pedagogical practice; the choice of the audiovisual materials taken to the classroom and other ways of seeing these texts edited.

Keywords: art education; contemporary art; reading experience; audiovisual analysis; video art.

La “presencia” de las pantallas es cada vez más vital en nuestro cotidiano, ya sea la de la televisión, del ordenador, del móvil, del iPad, del cine, del DVD, de los sistemas de vigilancia. Entiendo “presencia” como un modo de interacción que establecemos con ellas, que produce sentido. Se trata, según Fechine (2008, p. 87) “de una modalidad de encuentro entre el sujeto y el objeto en la cual el momento evanescente en que ambos están en contacto determina el sentido”. Es tan intensa esta “presencia” que se vuelve difícil imaginarnos sin ellas.

Como observan Lipovetsky y Serroy (2009, p. 12) hay “pantallas en todos lados y a todo momento (...) para ver y hacer todo. Pantalla de vídeo, pantalla en miniatura, pantalla gráfica, pantalla nómada, pantalla táctil: el siglo que comienza es el de la pantalla omnipresente y multiforme, planetaria y multimedia”. Nuestras relaciones son pasadas, atravesadas, mediatizadas por una cantidad de pantallas en interface, interconectadas. Muchas de ellas, a través del discurso visual y del no visual³, nos muestran el mundo; señalan modos de ver, pensar, vestirse, comer, vivir; nos constituyen y nos ponen en “presencia” de realidades construidas, editadas. Para Lipovetsky y Serroy (2009, p. 23), “estamos en el tiempo de la pantalla-mundo (...) El arte (arte digital), la música (videoclip), el juego (videojuego), la publicidad, la conversación, la fotografía, el saber, nada más escapa completamente a las mallas digitales de la nueva ecranocracia”.

Entre todas las pantallas, la televisión se sobresalear como la más presente en las residencias, tanto en Brasil como en otros países, y la más vista⁴. Creada en los años

³ Como resalta Zunzunegui (1995, p. 56) hay que “tener muy claro que lo visual se interrelaciona con lo no visual y que una adecuada comprensión de la perspectiva utilizada para el análisis de lo visual tiene implicaciones inmediatas en la manera en que lo no visual se aprehende y se conoce”.

⁴ En nuestras investigaciones anteriores (2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b) discutimos la inserción de la media televisiva en el cotidiano de los brasileños y su influencia en las lecturas de imágenes hechas por niños de Educación Infantil y de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental (Primaria).

1920 y comercializada en gran escala a partir de 1950, la televisión ha ido cambiando en función de desarrollos tecnológicos que permitieron calificar este medio audiovisual. Con la transformación de la TV analógica para la TV digital, se amplían ‘al infinito’ las posibilidades de manejo de imágenes y sonidos, de los efectos especiales⁵.

De la sincronización entre los lenguajes visuales y sonoros, surge el audiovisual como una creación que interrelaciona varios lenguajes para producir un significado. Al discutir los diferentes lenguajes y sus articulaciones en el texto audiovisual, Ana Silvia Médola (2000) resalta que en el sistema visual se puede identificar los lenguajes verbal escrito, imagético, escenográfico, gestual y la moda; y en el sistema sonoro, los lenguajes de la música, los ruidos y el verbal oral. Nilton Hernandes (2005, p. 228) llama la atención, aún, que las “tomas de cámara, sonidos, músicas, iluminación, escenarios, figurinos entre muchos otros elementos posibles, construyen un todo de significación.”

Pero, ¿qué se puede resaltar como características generales de los diferentes géneros de programas exhibidos actualmente en la media televisiva, en especial en la televisión comercial? Una sofisticada tecnología de producción y exhibición de programas, que explota el alta definición de imagen y sonido; imágenes figurativas que buscan efectos de verosimilitud para que el espectador se sienta participando de la escena; sincronía entre vídeo y audio; una narrativa clara, continua, secuenciada, que alterna ritmos acelerados y desacelerados. Raymond Bellour (1997, p. 70), en *Entre-imagens*, comenta que lo que caracteriza principalmente la televisión comercial es “la lógica de la ganancia, cuando la ganancia se vuelve, con la publicidad, la forma visible del tiempo. (...) se fomentan cada vez más anuncios, no de este o aquel producto, sino de los programas del canal, y, por medio de ellos, del flujo, de la propia institución”. Toda programación televisiva se presenta, entonces, de un determinado modo con fines de ganancia y audiencia a través del discurso.

Producciones audiovisuales del arte contemporáneo: videoartes

Con interés en las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual, artistas comienzan a explotar el vídeo como medio de expresión, contraponiéndose a los modos utilizados en la televisión comercial. De estas experimentaciones se han originado los videoartes, que propician otras relaciones estéticas y estésicas con el audiovisual. A ese respecto, Arlindo Machado (2007, p. 27) señala que “el videoarte surge oficialmente en el comienzo de los años 1960, al volverse disponible comercialmente el Portapak (grabador portátil de videotape) y gracias, sobre todo, al genio indomable de Paik”. Nam June Paik, artista coreano, fue el primero en realizar experiencias de distorsión y explotación de las imágenes de la media televisiva, creando el videoarte. Anne Cauquelin (2005, p. 154) resalta que “con Nam June Paik, es el universo de la pantalla lo que perturba la distinción entre realidad/imagen y cuestiona la relación del espectador con la pantalla televisual”.

⁵ Véase, sobre eso, Machado (1990, 2000, 2007).

En Brasil, en la década de 1960, algunos artistas ya hacían experimentaciones con recursos audiovisuales en sus trabajos. Sin embargo, solamente en los años 1970 surgieron los primeros videoartes brasileños. *The Illustration of Art - Music Piece* (1971), de Antônio Dias, se considera la primera creación en este campo expuesta públicamente. En 1974, se realiza una exposición en Filadelfia que marca el uso del vídeo como medio de expresión estética por artistas brasileños, con trabajos de Sônia Andrade, Fernando Cocchiarale, Anna Bella Geiger, Ivens Machado y Antônio Dias⁶.

Los videoartes, en ese momento, se exponen en espacios museológicos, galerías de arte, en lugares públicos relacionados a las artes visuales. Respecto al lugar de exhibición y al acceso a estas producciones, Lipovetsky (2009, p. 287) comenta que a principios del siglo XXI, “un nuevo y formidable vector de difusión viene a cambiar la situación, subtrayendo el videoarte de ese mundo cerrado [del circuito de las artes visuales]: la Web”. Con el apareamiento de sitios para difundir y compartir vídeos, como el *YouTube*, los videoartes comenzaron a exponerse en la red. Eso significa, según Lipovetsky (2009, p. 287), que “al volverse parte integrante del universo digital, el vídeo se abre a la aventura de la difusión en masa y al mismo tiempo a la Pantalla planetaria”.

¿En qué difieren, entonces, el videoarte de las producciones televisivas? Angel García Roldán (2012, p. 9) destaca que “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 (...)”. En *A arte do vídeo*, Machado (1990) señala que, en síntesis, el videoarte, tal como los demás movimientos modernos y contemporáneos de las artes visuales, buscó distorcer y desintegrar la imagen figurativa. Así, “el videoarte se debe leer en la estela de las conquistas minimalistas, pero también del arte pop, por su recusa en separar arte y vida por medio de la incorporación de las historietas, de la publicidad, de las imágenes televisivas y del cine”⁷. En estas producciones audiovisuales contemporáneas hay, entonces, una contaminación entre diferentes movimientos artísticos y medias, entre arte y cotidiano.

Respecto a las rupturas provocadas por las experimentaciones de los artistas con el lenguaje del vídeo, Machado (2007, p. 13) explica que “la perspectiva artística es por cierto la más desviante de todas, ya que se aleja en tal intensidad del proyecto tecnológico originalmente imprimido a las máquinas y programas que equivale a una completa *reinención* de los medios”. Se trata de producciones que explotan tanto el movimiento en las imágenes y las imágenes en movimiento, como diferentes articulaciones entre los lenguajes visuales y auditivos; se distancian de la narrativa lineal, de los efectos de verosimilitud; y rompen con los montajes convencionales de la televisión comercial. Las investigaciones de los artistas, en este medio, utilizan

⁶Según las informaciones de la entrada videoarte de la Enciclopedia Itaú Cultural de Artes Visuales (http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3854) (capturado en 12/12/2012)

⁷Informaciones de la entrada videoarte de la Enciclopedia Itaú Cultural de Artes Visuales (http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3854) (capturado en 12/12/2012)

sobreposiciones de imágenes y sonidos; rupturas con la narrativa secuenciada y continua; narrativas fragmentadas, híbridas no solamente en los lenguajes (verbal, imagético, gestual, musical), como también en las medias (vídeo, fotografía); silencios, redundancias, excesos.

La visibilidad editada del espacio y del tiempo en el vídeo presenta imágenes de lo real y de ficción en diálogo, pero también las funde creando nuevas realidades. Para Priscila Arantes (2005) uno de los conceptos fundamentales que recorren la estética del vídeo es la idea del tiempo. El tiempo puede ser percibido, entonces, en su inscripción discursiva en la imagen, en el ritmo y en el movimiento impresos a las imágenes y a los sonidos en el vídeo, en la aceleración o en la desaceleración, en la rapidez o en el congelamiento de los que se presenta⁸.

Así, desde el punto de vista de la educación visual, nuestro problema es ¿cómo leer una creación audiovisual que interrelaciona diferentes lenguajes para producir un significado? Fechine (2009) plantea que el montaje, como un procedimiento técnico y discursivo, pasa a ser fundamental tanto en la producción como en la aprehensión de los efectos de sentido del vídeo. Al tratar estos dos procedimientos involucrados en el montaje, Fechine (2009, p. 345) aclara que en el nivel semántico “el montaje se concibe como ‘un medio de composición para contar una historia’ (Eisenstein, 2002, p. 110) y, por eso, su abordaje privilegia justamente los procedimientos discursivos”, las articulaciones en el plan del contenido. Ya respecto a las operaciones técnicas, la autora observa que el montaje se concibe como la construcción de una unidad visual a través del corte y del ordenamiento de las diversas expresiones captadas por la cámara. Según Fechine (2009, p. 345-346), “se busca, en otras palabras, articular las imágenes de modo que se promuevan las ‘costuras’ entre los elementos visuales (...) que producen el enunciado filmico”.

Al analizar los procedimientos discursivos de montaje que articulan los diferentes lenguajes en lo audiovisual, Fechine (2009, p. 336) propone que, hay que describir los procedimientos “por medio de los cuales ocurre la superposición de contenidos visuales y musicales considerándolos no más autónomamente, sino como constitutivos del contenido audiovisual”. De la superposición de los contenidos visual y sonoro resulta el contenido audiovisual, que se articula tanto por la reiteración, a través de repeticiones y recurrencias, como por la redundancia. Las reiteraciones buscan enfatizar un mismo contenido al repetirlo en diferentes lenguajes. Ya las redundancias producen efectos de sentidos por el exceso, crean síntesis y antagonismos.

Respecto a los procedimientos técnico-expresivos de montaje, que articulan las cualidades sensibles de los diferentes lenguajes, la autora menciona que la primera preocupación es con la construcción de la sucesividad visual, con las articulaciones de los planos en cada cuadro y entre los diferentes cuadros. Al analizar la articulación de la imagen con el sonido, importa, según Fechine (2009, p. 346), identificar categorías en las dos formas de expresión (visual y sonora), las cuales al sobreponerse

⁸ Fechine, en el texto *Contribuições para uma semiotização da montagem* (2009, pp.323-370) hace un análisis detallado de estas relaciones de ritmo y movimiento en el vídeo.

“proporcionan, a partir de sus manifestaciones en uno u otro sistema, homologaciones que funcionan como ‘ganchos’ de una expresión en otra, amalgamando el sentido entre los diferentes lenguajes”. En el montaje, las articulaciones entre lo que se ve y lo que se escucha crean un efecto audiovisual, con coincidencia temporal o no entre imagen y sonido, lo cual provoca sensaciones ya sea de coherencia respecto a lo percibido o de extrañamiento. De acuerdo con Fechine (2009, p. 348) es el ritmo, como propiedad común al vídeo (movimiento visual) y al audio (tiempo musical), lo que va a hacer las “suturas audiovisuales”. Un lenguaje acaba por contagiarse al otro, por convocar al otro.

Educación artística

¿Cómo la escuela y la educación en general pueden promover experiencias de lectura de audiovisuales? ¿Cómo puede la educación artística, en particular, contribuir a la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo? Estas problematizaciones se insertan en el contexto de las discusiones sobre educación visual, media, arte contemporáneo y educación artística, que toman como objeto de estudio la lectura de esta profusión de imágenes que constituye la visualidad, para aprehender sus efectos de sentido. Sobre esto, Joan Fontcuberta (2010) plantea que, más que crear imágenes, importa saber leer las muchas imágenes, con las cuales convivimos.

Hay varias teorías acerca de las formas de leer imágenes y cada una presenta un sistema de análisis de acuerdo con su marco de referencia. La lectura, sobre la base de los supuestos de la semiótica discursiva, considera el mundo como un texto e intenta aprehender los efectos de sentido que cada lector produce en su relación con diferentes textos. Para la semiótica discursiva, todo lenguaje, ya sea verbal o no verbal, posee dos planes: el plan de la expresión y el plan del contenido. El plan de la expresión es donde las cualidades sensibles de cada lenguaje se manifiestan. Y el plan del contenido es donde la significación ocurre.

En el caso de lo audiovisual, el plan de la expresión es constituido por las imágenes, con sus colores, formas, su modo de composición en la escena y por los sonidos, su duración, timbre, intensidad y altura; y el plan del contenido, por el discurso. Hay entre estos dos planos una relación de presuposición recíproca, en que uno depende del otro para manifestarse, o sea, el contenido se manifiesta a través de una expresión y solamente hay expresión si hay contenido. Cada uno de estos planos posee dos niveles: el de la forma y el de la sustancia. Según Floch (2001, p.11) “la forma es la organización, invariante y puramente relacional, que articula la materia sensible o la materia conceptual de un plan, produciendo así la significación”. La forma es el significante. Y la sustancia “es la materia, el soporte variable que la forma articula”. Tenemos, entonces, en el plan de la expresión, la forma y la sustancia; y en el plan del contenido, la forma y la sustancia. En el lenguaje audiovisual, la forma de la expresión es constituida por la articulación entre lo visual y lo sonoro, y la sustancia de la expresión serían los diferentes imágenes y sonidos; y la forma del contenido es

constituida por los géneros de narrativa y la sustancia del contenido por los diversos textos que asumen estos géneros⁹.

El interés, en el sistema de análisis de la semiótica, se centra en la desconstrucción del texto identificando tanto sus cualidades sensibles, la manera como se manifiesta; como su significado, el que el texto aborda, y reconstruirlo para entender cómo las relaciones entre estas dos instancias significan. La lectura es entonces una manera de entender qué y cómo las narrativas visuales y discursivas se muestran, para darles sentido. También es digno de mención que las informaciones visuales y sensibles presentes en el objeto y la forma de mirar, que selecciona, corta, pone de relieve, a partir de una dada teoría, lo que es significativo, son construcciones culturales de una época y un contexto específico.

La importancia de la lectura de imágenes en la educación se discute en las obras de Eisner (1998, 2002), Barbosa (1991, 1998, 2010), Acaso (2006, 2009) Ramalho e Oliveira (2005), Fischer (2002) y Hernández (2005), entre otros. Se debe señalar que el análisis de estas producciones proporciona entender las interacciones discursivas presentes en las diferentes imágenes que nos rodean y nos forman. En el contexto brasileño, la lectura de imágenes pasó a formar parte de la enseñanza de artes en la escuela, de manera sistemática, a partir de finales de 1980 con el Abordagem Triangular¹⁰. La palabra imagen en su amplitud, es el hogar no solo de las creaciones artísticas, sino también de las producciones de los alumnos, de los medios de comunicación, de los objetos cotidianos, lugares, personas, todo lo que percibimos visualmente.

En la educación artística llevada a cabo en las escuelas brasileñas se pueden observar las prácticas de lectura de imágenes, de diversas épocas y lugares, a través de reproducciones de obras y videos. Sin embargo, la lectura del arte contemporáneo ha recibido poca atención en la escuela y cuando se lleva a cabo son utilizados los parámetros del arte moderno. Y los videoartes, a pesar de disponibles en la Web, tienen un abordaje muy tímido en la educación formal. El audiovisual en la escuela está restringido a ser un recurso técnico o didáctico para la enseñanza de contenidos específicos.

A ese respecto, García Roldán (2012, p. 9-10) insiste en que “el 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”. Según el autor (2012, p. 12), el audiovisual es una forma de pensamiento característica del siglo XXI y por lo tanto hace imprescindible “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”.

⁹ Véase Foch, 2001; Fechine, 2009, pp. 324-325.

¹⁰ Acerca del Abordaje Triangular véase Barbosa (1991, 1998 y 2010).

La educación artística, por trabajar con la visualidad, se convierte en el campo de estudio de estas creaciones contemporáneas. Acaso (2006, 2009) en sus trabajos ha planteado la urgencia de la inserción del arte contemporáneo en la escuela. Ya García Roldán (2012, p.11-12) subraya que es necesaria una educación que relacione “lo audiovisual y lo artístico en una enseñanza que se preocupe por las nuevas formas de arte contemporánea y sus posibilidades pedagógicas en la enseñanza de las artes”.

Respecto a las producciones audiovisuales contemporáneas, ya sea las televisivas o las artísticas, la escuela, en especial la educación artística, puede asumir diferentes posiciones. Rosana Morduchowicz (2010) menciona tres estilos de intervenciones posibles respecto a la televisión, que pueden abarcar, también, otras creaciones contemporáneas: una postura restrictiva, una postura activa o instructiva y una postura de visualización compartida. Según la autora, la postura restrictiva considera que no es útil enseñar los niños a ser lectores críticos de estas medias. En el abordaje activo o instructivo, interesa realizar una mediación a través de informaciones que permitan a los niños entender mejor lo que ven. Y la tercera postura consiste en ver junto con los niños tales producciones para conocer sus lecturas, estéticas, sensibles e inteligibles, y problematizarlas. Nos interesa esta postura de visualización compartida de producciones audiovisuales buscando aprehender, en “presencia”, posibles efectos de sentido que se alteran en función de lo que percibimos en el objeto, del contexto de lectura y de las informaciones que tenemos.

La lectura consiste, entonces, en un proceso de aprehensión de los efectos de sentido que solamente ocurre en la interacción del lector con el texto. Esta interacción puede asumir diversos grados de intimidad entre el sujeto y el texto. A medida que el lector mira y reflexiona sobre lo que ve, su lectura se va volviendo más compleja y más densa, fundamentada en las evidencias puestas en el enunciado y en las informaciones de que dispone.

Para realizar ese ejercicio de lectura de un videoarte buscamos en la teoría semiótica discursiva, en particular, en los estudios de Fechine (2009), Médola (2000) y Hernandes (2005), subsidios teóricos y metodológicos para comprender los procedimientos que articulan los diferentes lenguajes. En ese abordaje importa describir un videoarte identificando cada uno de los lenguajes que lo componen y las relaciones que los articulan para producir sentido. Nuestra mirada hacia esta creación audiovisual es la del profesor de artes visuales, no la del cineasta ni la del teórico, por eso en este ejercicio de lectura del videoarte no analizaremos cuadro a cuadro, sino las relaciones que los procedimientos de montaje crean en la totalidad del trabajo. En este estudio, interesa, entonces, discutir ¿qué efectos de sentido las articulaciones entre los sistemas visual y sonoro producen? ¿Cómo estos efectos de sentido se presentan?

Ejercicio de lectura

La constitución de nuestro corpus de análisis implicó un mapeo de videoartes creadas a partir del año 2000 y exhibidas en la Web, que articulan imágenes y sonidos de manera diferenciada de la media televisiva. Como nuestra meta era, también, conocer qué efectos de sentido los niños de la Enseñanza Fundamental (Primaria) les

daban al videoarte, los criterios de selección incluyeron temas apropiados a la edad y a los intereses de los niños, y que no fuesen muy largos. A partir de estos parámetros, se escogió el videoarte *Chair*¹¹, una creación de 2009, del artista multimedia japonés Masaru Ozaki.

Chair muestra, a través de imágenes proyectadas en una silla virtual, diversos significados que un objeto puede adquirir, todo ello acompañado de sonidos instrumentales. La luz desempeña un importante rol en esta producción, al proyectar en la silla paisajes, detalles, colores o al dejarla a oscuras. De la luz a la sombra, del sonido al silencio, del movimiento a la estaticidad son las tensiones que atraviesan el trabajo creando una atmósfera de magia, poética.

Destacaremos, aquí, tres momentos del videoarte para analizar qué significaciones audiovisuales las relaciones entre los sistemas visual y sonoro producen y cómo estas se evidencian. El primer momento es la escena inicial cuando, en medio a una oscuridad, surge una imagen del interior de un salón con dos focos de luces, ubicados en segundo plano, en la mitad inferior de la escena, uno a la izquierda con la fuente de luz bien explícita y otro a la derecha en que solamente la iluminación es visible. Un sonido acompaña la escena, creando la sensación de una ola que se deshace, lo cual se va intensificando y se vuelve tenso. Justo en el centro de la escena, en primer plano, surgen dos formas contiguas hexagonales en color morado, una más brillante y la otra en un tono más bajo. A medida que nuestros ojos se van acostumbrando a la oscuridad y que esta se va diluyendo, dichas formas se pueden identificar como el asiento y el respaldo de una silla. La imagen aparece y desaparece, se deshace y quedan solamente pequeños puntos de luz que se mueven en el espacio recorriendo el contorno de la silla, que ya no se ve más con tanta nitidez por la baja luminosidad. Esos puntos de luz dibujan en azul el contorno de la silla en el espacio, la cual aparece iluminada solamente en sus líneas de construcción.

Se observa, en el vídeo, un juego de luz y penumbra en que formas se constituyen y se deshacen hasta que dibujen con puntos de luz el contorno de una silla. El paisaje sonoro en que la escena ocurre remite a sonidos más intensos que se deshacen para que enseguida vuelvan a intensificarse. Se ve que el montaje a través de los procedimientos discursivos, sobrepone los contenidos visual y sonoro, lo cual genera la idea de oscilación. Y, por medio de los procedimientos técnico-expresivos de montaje, surge un efecto audiovisual que crea, por homologación, una coincidencia entre lo que se ve y lo que se escucha, lo cual da coherencia al audiovisual.

El segundo momento que analizaremos es cuando comienzan a rellenarse los planos de la silla en el mismo color usado en el contorno. Se va alternando el relleno por todas las partes en ritmo acelerado. En ese juego de alternancias se puede ver en el asiento una pera del mismo color azul de la silla. La imagen aparece y desaparece de la escena en alternancias. En ese momento, en las patas de la silla surgen imágenes de fuego, en

¹¹ El videoarte tiene duración de 8 minutos y 30 segundos y se puede ver en (<http://www.youtube.com/user/VOCUMO>).

color rojo, que luego la van consumiendo. Hay un paso del color rojo al naranja y después al amarillo. Cuando esa imagen alcanza la parte más alta de la silla, ella se transforma en una lluvia de luces blancas que en seguida se transforman en agua. Los sonidos superpuestos a esta imagen son el de agua cayendo, goteando, escurriendo. En este momento el sonido grave inicial es cortado por un sonido agudo, lo cual crea una quiebra, un contrapunto, una disonancia. Aún con la imagen de agua cayendo, los planos de color azul reaparecen y se alternan llenando las líneas de contorno de la forma. Ya no hay más la imagen de agua y los contornos de la silla quedan de color más fuerte. Hay poca visibilidad de la silla y sus partes se sobresalen y se alternan en un juego claro-oscuro.

En este fragmento hay, también, alternancia entre las imágenes, que surgen y se deshacen, y los sonidos, de diferentes timbres e intensidades, pero diferentes de la secuencia anterior. Aquí predominan los antagonismos y se observa una aceleración creciente tanto en el movimiento visual como en el ritmo de los sonidos. La imagen de la silla está constituida no solamente por sus líneas de contorno, como en la escena inicial, sino por planos que asumen diferentes colores. Surgen imágenes de elementos opuestos como el fuego que consume la silla virtual y enseguida el agua, que la inunda. Los sonidos se alternan entre graves y agudos, creando rupturas y disonancias. Los procedimientos discursivos de montaje, al vincular por sobreposición lo visual y lo sonoro, generan redundancias que resaltan la idea de antagonismo. Ya los procedimientos técnico-expresivos buscan homologaciones, a través de la aceleración creciente del movimiento de las imágenes y del ritmo de los sonidos.

Y el tercer momento que destacamos es aquel en que el color azul que cubría la silla comienza a desaparecer y aparecer de modo alternado y un foco de luz ilumina la animación de una abeja volando. El sonido crea una sensación de misterio que se va intensificando a medida que la imagen de la abeja se encuadra y se vuelve más próxima del espectador. La cámara se aleja, la silla aparece entera y queda más oscura. Todo empieza a deshacerse, la abeja desaparece y vuelve la tiniebla con pequeños puntos de luz que dibujan el contorno de la silla. El color azul comienza a cubrir los planos de la silla de forma alterna. No hay más un sonido constante, solamente pequeños acordes con intensidades variadas. La alternancia de color continúa, los contornos de la silla desaparecen y el oscuro comienza a propagarse, inundando la escena, hasta que todo desaparece en la oscuridad.

Interesa analizar, aquí, cómo la sensación de misterio, que atraviesa las escenas, se construye. En el vídeo, la alternancia entre luz y oscuridad, aparecimiento y desaparecimientos de los colores, de las formas proyectadas sobre la silla y de la propia silla que se diluye en la oscuridad crean un clima de suspenso. En audio, los sonidos se vuelven inconstantes y puntuales. Los procedimientos discursivos de montaje evidencian la idea de misterio al articular imágenes y sonidos por sobreposición. Y los procedimientos técnico-expresivos hacen coincidir los momentos en que las imágenes desaparecen en la penumbra con la ausencia de sonidos, creando la sensación de suspenso, de misterio respecto a lo que va a ocurrir.

En el ejercicio de lectura de este videoarte procuramos describir los efectos de sentido producidos por las articulaciones entre los lenguajes visual y sonoro obtenidos

en el montaje. En los procedimientos discursivos se ha podido percibir en la significación audiovisual las ideas de oscilación, antagonismo y misterio generadas por las sobreposiciones de los contenidos visual y sonoro. En cuanto a los procedimientos técnico-expresivos del montaje, relacionados a la articulación entre la construcción de la sucesividad visual y a la sonoridad que la acompaña, observamos que hay una coincidencia entre el ritmo en que las imágenes surgen y desaparecen y el tiempo sonoro. Esto se evidencia en los momentos de apareamiento y desapareamiento de las imágenes en ritmo de aceleración creciente con una sonoridad que se intensifica.

Las significaciones de los niños

Para conocer cómo los niños significan esta producción audiovisual, diferente de las que conocen en la media televisiva, realizamos un estudio focal (Dias, 2000; Ressel, 2009) con un grupo de niños de 4º año de Enseñanza Fundamental (Primaria) de una escuela de la red pública de enseñanza de la ciudad de Porto Alegre (RS- Brasil). El grupo era constituido por 27 niños, de los cuales 14 niñas y 13 niños, con edades entre 9 y 13 años. En cuanto a su origen social, la mayoría era de clase media y algunos, de clase media baja.

El grupo focal, como un estudio exploratorio, tiene el objetivo de “recolectar datos por medio de las interacciones grupales al discutirse un tópico especial sugerido por el investigador. Como técnica, ocupa una posición intermedia entre la observación participante y las entrevistas en profundidad (Veiga & Gondim, 2001)”¹². Como el interés de un estudio focal es el proceso de interacción grupal, para la presente investigación esta metodología ha sido muy importante por promover el intercambio de ideas, la fundamentación de tales ideas, las contra-argumentaciones y discordancias.

Se realizó el encuentro con el grupo en una sala especial, que contaba con equipo de DVD, y tuvo aproximadamente 45 minutos de duración. Para registrar nuestra conversación, se utilizó el filmaje en vídeo, para captar por imagen y sonido lo que los niños decían y hacían tanto durante como después de ver el videoarte. Este material ha sido transcrito para el análisis posterior de qué y cómo los niños expresaban sus lecturas respecto a esta producción.

El diseño de la investigación constituyó, después de mirar el videoarte, en conversar con el grupo sobre lo que se ha visto. El objetivo era conocer, a través de entrevista semi-estructurada, los significados que los niños evidenciaron, cómo percibían las características visuales y sonoras inscriptas en esta producción, como también las relaciones entre los diferentes lenguajes. La entrevista tenía un guión con algunas cuestiones respecto al videoarte, pero lo que surgió durante las conversaciones muchas veces suscitó otras preguntas. En esta etapa, de 9 a 13 años, los alumnos son bastante

¹² Informaciones obtenidas en el texto *Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf> (Consultado el 05 de diciembre de 2012). Más informaciones se pueden obtener en el texto *O uso do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf> (Consultado el 12 de diciembre de 2012).

críticos e intentan no exponerse mucho, por miedo a no ser bien acogidos por los compañeros. Este comportamiento se evidenció en la investigación en el momento de las entrevistas. Después de ver el videoarte, primero hubo un silencio, nadie se arriesgaba a comentarlo. Buscando provocar la discusión, los instigamos a hablar de las partes que consideraron más significativas, que más les llamaron la atención.

Los niños mencionaron los momentos que más apreciaron, como el surgimiento de la pera, que identificaron como un pingüino, y de las abejas, hicieron comentarios sobre las transformaciones de la silla, los objetos que surgían y los sonidos. Cuando se cuestionó si el videoarte tiene una historia, un niño dijo que tiene una historia que es la de la silla y lo relacionó a otro vídeo en que “había una silla en el medio de la pieza y había un montón de gente bailando. La música se detuvo y las luces se apagaron. Entonces se abrió la puerta y todos salieron corriendo. Cerraron la puerta, las luces se encendieron y la música continuó. Se apagaron las luces, la puerta se cerró y entonces empezó un ruido fuertísimo. Entonces tembló la puerta y salió un tío de allá”. Otro niño, después de mirar el videoarte, también lo asoció a un vídeo “que tenía un tío cantando con una voz rara igual a la del diablo, entonces empezó a hablar raro, pusieron una silla y pusieron aquella cosa de balada y la silla empezó a ponerse colorida”. Mencionaron, aún, un vídeo en que una silla empezó a moverse y después apareció la cara de un exorcista. Cuando estaban viendo el videoarte, uno niño comentó que tenía un sonido que daba algo de miedo, como en una película de terror.

Como el videoarte no tiene una narrativa lineal, los niños crearon una historia envolviendo la silla y otros vídeos que vieron. El videoarte suscitó recuerdos de otras producciones audiovisuales en que hay la presencia de sillas y de algo inusitado, misterioso. En las escenas contadas, el misterio o suspenso está relacionado al terror (demonio, exorcista) que se presentifica tanto en la oscuridad, como ausencia de sonoridad o con la presencia de un fuerte ruido, como en la imagen de una puerta que se cierra, que encierra o aísla. La idea de terror se relaciona al miedo a la oscuridad y al aprisionamiento figurativizado en la puerta que se cierra. Hay aún la mención a un habla rara, la cual se asoció a algo malo; y a la música de balada, como lo que provoca la coloración de la silla. Los niños crearon una narrativa para el videoarte, destacando las vinculaciones entre los efectos de luminosidad, mayor o menor intensidad de la luz, y los efectos sonoros, suspensión del sonido o ruido fuerte.

Sobre la forma como las transformaciones de la imagen de la silla ocurren en el videoarte, los niños dijeron: “aquello era una silla normal, pero entonces había una cosa puesta en la imagen, como aquellas cosas que ponen en el ordenador, entonces aparece en el cuadro, mostrando aquellas imágenes diferentes”. Al ser cuestionados sobre cómo el artista habría hecho este vídeo, los niños dijeron que se trata de un montaje hecho en el ordenador, que el artista lo puso todo en el *Movie Maker* y fue proyectando. Un niño comentó que para hacer un vídeo, las personas ponen las cosas en el ordenador y las ponen para ir rápido y cortan algunas cosas equivocadas. Y esas partes que ellos cortan, ¿qué hacen con ellas después? “Las dejan en el ordenador”. ¿Y el resto que quedó? “Montaron y entonces se transformó en vídeo”.

En las hablas se observa el conocimiento que estos niños poseen respecto a las producciones editadas, montadas a través de programas de computación. Ellos se

refieren a sobreposiciones de imágenes, al mencionar que había algo pegado a la imagen. Traen, también, la idea de alteración de las imágenes, que pueden ser cortadas, modificadas, proyectadas y puestas en movimiento. La imagen no es considerada, aquí, un documento, una comprobación de algo que ocurrió, sino una producción, la cual fue creada y se puede manipular.

Así, al significar el videoarte, los niños, al principio, se sorprendieron con el tipo de producción, buscaron una narrativa lineal y asociaron imágenes y sonidos en búsqueda de efectos de realidad. Los sonidos y la luminosidad fueron destacados en las transformaciones de la imagen de la silla y remitieron a las ideas de misterio y terror. Los niños refirieron, aún, el modo de creación en el lenguaje videográfico, en especial, las manipulaciones de la imagen a través de programas computacionales, los montajes y ediciones. Cuando hablan en excluir partes y aprovechar solamente lo que sería importante para el vídeo, están hablando de la producción de un discurso visual.

Conclusiones

Este artículo se ha propuesto a abordar un ejercicio de lectura de un videoarte trayendo, también, los efectos de sentido que un grupo de niños le atribuyó. La relevancia de este trabajo para la educación, en especial para la educación artística, está en provocar otro modo de ver estas producciones audiovisuales del arte contemporáneo, a través de la lectura, en “presencia”, de estas creaciones tratando los significados del montaje, como procedimiento que sutura los lenguajes. Utilizamos el instrumental de la semiótica discursiva para el análisis de esta producción y el método del grupo focal para conocer las significaciones de los niños.

En la lectura del videoarte describimos algunas articulaciones entre los lenguajes, obtenidas en el montaje. Observamos en los procedimientos discursivos, que la sobreposición de los contenidos visual y sonoro genera las ideas de oscilación, antagonismo y misterio a través de reiteraciones de un mismo contenido en los dos lenguajes y de redundancias que enfatizaron tales ideas por el exceso. Respecto a los procedimientos técnico-expresivos del montaje, observamos que hay una coincidencia entre el ritmo de aceleración creciente en que las imágenes surgen y desaparecen y el tiempo sonoro que se intensifica. En *Chair*, los modos de articulación de los lenguajes capturan nuestra atención, provocan nuestros sentidos y nos fascinan a través de juegos de luz y sombra, de sonido y silencio, de los colores y de las transformaciones visuales y sonoras. Queda, en un análisis más minucioso de las correspondencias entre los lenguajes visual y sonoro, enfocando las tomas de cámara, las intensidades cromáticas y sonoras, explotar otros efectos de sentido.

Al significar el videoarte, los niños, al principio, extrañaron el tipo de producción diferenciada de la media televisiva y buscaron crear una narrativa lineal, vinculando tanto las imágenes como los sonidos a efectos de realidad. Lo que más señalaron en sus lecturas fueron las relaciones entre sonido y luminosidad, en las transformaciones de la imagen de la silla, y las asociaron a las ideas de misterio y terror. Mencionaron, también, el modo de producción de un discurso visual en el lenguaje videográfico, a través de programas computacionales, utilizando montajes y ediciones.

Por lo tanto, en este texto procuramos, a través de un ejercicio de lectura del videoarte *Chair*, traer algunos subsidios para la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la escuela, enfocando el montaje y las significaciones de los niños. Con esto también intentamos hacer que los maestros y profesores, que actúan en diferentes niveles de enseñanza y áreas del conocimiento, reflexionen sobre el audiovisual en su práctica pedagógica, sobre la elección de los materiales audiovisuales que llevan a clase y sobre los diversos modos de abordarlos. Quisimos también que aquellos que se dedican a educación artística se sientan provocados a realizar lecturas de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en sus clases. No se trata de una propuesta de lectura a ser implementada, sino de la creación de posibilidades de lectura del audiovisual, las cuales van a ser exploradas y contextualizadas por el profesor de acuerdo con su formación, sus intereses y los del grupo en que actúa. Lecturas que produzcan sentido tanto para el profesor como para los alumnos en el contexto contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- ACASO, M. (2006). *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprehender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- ARANTES, P. (2005). *Arte e mídia: perspectivas da estética digital*. São Paulo: SENAC.
- BARBOSA, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- BARBOSA, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da. (Eds.) (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Editora Cortez.
- BELLOUR, R. (1997). *Entre-imagens*. Campinas: Papyrus.
- CAUQUELIN, A. (2005). *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.
- DIAS, C. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade*, v. 10, n. 2. (pp.1-12). Recuperado de <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/download/330/252>, 5 de noviembre de 2012.
- EISNER, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, (pp. 47-55).
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- FECHINE, Y. (2009). Contribuições para uma semiotização da montagem. En Oliveira A.C. y Teixeira, L. (Eds). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética* (pp. 323-370). São Paulo: Estação das Letras e Cores.

- FECHINE, Y. (2008). *Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta*. São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- FISCHER, R.M.B. (2002). Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, n. 20. (pp.83-94).
- FLOCH, J. M. (2001). Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*, 1, (pp.1-27). São Paulo: CPS.
- FONTCUBERTA, J. (2010). *A través del espejo*. Madrid: Oficina de Arte y Ediciones.
- GARCÍA ROLDÁN, A. (2012). *Videoarte en contextos educativos. Las narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva A/R/T/OGRÁFICA*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/21630> , 7 de agosto de 2013.
- GERALDO, S.C. y COSTA, L.C. da (Eds.) (2012). *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp.709-722). Rio de Janeiro:ANPAP Recuperado de <http://www.anpap.org.br/anais/2012/html/simposio5.html>, 15 de diciembre de 2012.
- GONDIM, S.M.G. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 2003,12(24), (pp. 149-161) Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>, 5 de diciembre de 2012.
- GREIMAS, A. J.; Courtés, J. (Eds.) (2008). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto.
- HERNANDES, N. (2005). Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na Copa do Mundo. En Lopes, I.C. y Hernandez, N. (Eds.). *Semiótica: objetos e práticas* (pp.227-244). São Paulo: Contexto.
- HERNÁNDEZ, F.(2005). De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n.2. (pp.9-34).
- LIPOVETSKY, G. y Serroy, J. (Eds.) (2009). *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina.
- MACHADO, A. (2007). *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MACHADO, A. (2000). *A televisão levada a sério*. São Paulo: Editora Senac/SP.
- MACHADO, A. (1990). *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense.
- MÉDOLA, A.S.D. (2000). A articulação entre linguagens: a problemática do sincretismo na televisão. En Oliveira, A.C. y Camargo, I. (Eds.). *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas* (pp. 201-209). São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas.
- MORDUCHOWICZ, R. (2010). *La TV que queremos: una televisión de calidad para chicos y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.

- PILLAR, A.D. (2012). Produções audiovisuais contemporâneas e o ensino da arte: exercícios de leitura. En Geraldo, S.C. y Costa, L.C. da (Eds.). *Anais do 21º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp.709-722). Rio de Janeiro:ANPAP. Recuperado de http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio5/analice_pillar.pdf, 5 de febrero de 2013.
- PILLAR, A.D. (2011a). Cartoon and gender: Masculinities in Sponge Bob. *International Journal of Education through Art*, v. 7. (pp. 69-79).
- PILLAR, A.D. (2011b). Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes. En Geraldo, S.C. y Costa, L.C. da (Eds.). *Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp. 295-309). Rio de Janeiro: ANPAP. Recuperado de http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf, 5 de febrero de 2013.
- PILLAR, A.D. (2010). Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. En Martins, M.V.G. y Hernández, M.H.O. (Eds.). *Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp.1927-1940). Cachoeira: ANPAP, EDUFBA. Recuperado de http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analice01.pdf, 9 de noviembre de 2012.
- PILLAR, A.D. (2009a). Arte, mídia e educação: produção de sentidos em textos sincréticos. En Rigotti, P.R. (Ed.). *UNIARTE: textos escolhidos* (pp.25-37). Dourados: MS: UNIGRAN.
- PILLAR, A.D. (2009b). Arte, Efeitos de humor em Bob Esponja. En Martins, M.V.G. y Hernández, M.H.O. (Eds.). *Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP* (pp.3083-3097). Salvador: ANPAP. Recuperado de http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf, 5 de diciembre de 2012.
- RAMALHO e OLIVEIRA, S.(2005). *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari.
- RESSEL, L. et al. (2008). O uso do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa. En *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Out-Dez; 17(4), pp.779-786. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tce/v17n4/21.pdf>, 12 de diciembre de 2012.
- ZUNZUNEGUI, S. (1995). *Pensar la imagen*. Madrid: Catedra/Universidad del Pais Vasco.

Agradecimientos: A la autora gustaría agradecer, en especial, a Tatiana Telch Evalte (PIBIC/UFRGS) por la transcripción del videoarte *Chair*, que ha permitido su posterior análisis; a los alumnos, a la profesora y a la directora de la escuela en Brasil que permitieron la realización de esta investigación. Al Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-Brasil) por la beca de Productividad en Pesquisa (PQ-2009-2012); a la UFRGS por las becas de Iniciación Científica PIBIC/CNPq/UFRGS; y a la CAPES por la beca de Pasantía de Post Doctorado Senior en la Universidad Complutense de Madrid (2012-2013).

Correspondencia con la autora

Analice DUTRA PILLAR
Universidades Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Av. Paulo Gama, s/n.- Prédio 12201 – sala 700-14
CEP 90046-900- Porto Alegre- RS- Brasil
e-mail: analicedpillar@gmail.com

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Lectura 04: lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística. Dutra, Pilar.

1. Qué implica entender a las producciones visuales como un acto de creación.
2. Describe el videoarte identificando los lenguajes que lo componen y las relaciones que lo vinculan.
3. Cuáles son los procedimientos de montaje que articulan los lenguaje visual y auditivo.
4. Qué es el videoarte.
5. Cuáles son las posturas del videoarte frente a los medios masivos.
- 6.Cuál es la función del videoartista frente a la investigación.
- 7.Cuál es la postura de la investigación en función del videoarte.
8. Qué implica la presencia de las pantallas en las sociedades contemporáneas.

**Lectura 05: la investigación
basada en las práctica de las
artes y los medios
audiovisuales. PERLA
CARRILLO QUIROGA**

LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LA PRÁCTICA DE LAS ARTES Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

PERLA CARRILLO QUIROGA

Resumen:

La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales es un género metodológico que se utiliza principalmente en Europa y Estados Unidos en disciplinas que cuentan con un componente práctico o de producción, como las artes visuales, los medios de comunicación, el diseño, la arquitectura y los estudios cinematográficos. Este artículo analiza esa vía de investigación y sus metodologías, explorando su validación e implementación en un contexto latinoamericano. La discusión aborda algunos de los retos a los que dicha vía se enfrenta en relación con los métodos dominantes de la investigación científica, el discurso positivista y el lugar de la subjetividad y la autobiografía como nociones fundamentales en la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. Asimismo, el trabajo discute algunas de las direcciones epistemológicas que surgen de esta vía de investigación en un marco contemporáneo.

Abstract:

Research based on participation in art and audiovisual media is a methodological genre used primarily in Europe and the United States in disciplines that have a practical or productive component, such as the visual arts, communication media, design, architecture, and cinema. This article analyzes such research and its methodologies, exploring its validation and implementation in a Latin American context. The discussion addresses some of the challenges that such research faces in relation to the dominant methods of scientific research, positivist discourse, and the place of subjectivity and autobiography as fundamental notions in research based on participation in art and audiovisual media. The paper also discusses some of the epistemological directions that arise from this sort of research in a contemporary framework.

Palabras clave: investigación, medios audiovisuales, artes visuales, comunicación, metodologías.

Keywords: research, audiovisual media, visual art, communication, methodologies, Mexico.

Perla Carrillo Quiroga es profesora en la Unidad Académica de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Edificio CAUCE, 2° piso, Centro Universitario Victoria, Ciudad Victoria, 87149, Tamaulipas, México. CE: perlacuiroga@hotmail.com

Introducción

En mi experiencia como docente y directora de tesis de maestría en Comunicación de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, he encontrado que existe una necesidad de proveer a los alumnos interesados en la investigación sobre la producción de medios audiovisuales, con herramientas metodológicas diseñadas específicamente para la investigación basada en la práctica de los medios de comunicación, una disciplina que converge con las artes visuales y la tecnología. Esta necesidad es prevalente en las universidades mexicanas que ofrecen posgrados en comunicación y medios, aunque también se presenta en programas dedicados al diseño, la arquitectura, las artes, así como a las industrias creativas y culturales. La necesidad de ofrecer a los estudiantes lineamientos claros en términos de metodologías de investigación basadas en la práctica de las artes y los medios audiovisuales es aún más significativa en la vía de titulación conocida como proyecto terminal de práctica profesional. Asimismo, es imperativo que este género metodológico se incluya en programas doctorales dedicados a la investigación referente a las industrias creativas, culturales y medios de comunicación.

El creciente desarrollo de tecnologías digitales para la producción de medios y de las artes ha generado nuevas necesidades en su estudio y se enfrenta a problemáticas que surgen de la relación entre tecnología, arte y producción de medios. Este tipo de investigación representa un interés creciente en el panorama académico global y un reto para las universidades mexicanas que imparten estos programas académicos. Si bien parece que cuando hablamos de comunicación y arte nos referimos a campos disciplinares separados e independientes, en la práctica se mezclan creando lazos interdisciplinarios, sobre todo en relación con los procesos de producción de las industrias culturales.

Por un lado, el estudio del arte así como su investigación analiza la producción artística dentro de contextos históricos y corrientes de pensamiento. Por otro lado, cuando hablamos del estudio de la comunicación, nos referimos a un vasto engranaje de teorías y prácticas relevantes a la facultad humana comunicativa. El lado práctico de la comunicación, se refiere a los medios, a las industrias culturales y a los procesos de producción de dichos medios. En México, como en muchos otros países, los estudios de comunicación se componen tanto de partes teóricas como prácticas. Es decir, las universidades que imparten programas académicos dedicados a

la temática, generalmente ofrecen materias de teoría de la comunicación así como otras prácticas en donde se desarrollan habilidades técnicas y tecnológicas. Sin embargo, la investigación de los medios de comunicación en México tiende a los aspectos teóricos, interpretativos, de carácter social y cuantitativo de la comunicación y sus medios, sin duda imprescindible pero que deja fuera un vasto campo de conocimiento: la práctica misma de los medios de comunicación como procesos de producción y reflexión artística.

Históricamente, el arte y la investigación científica han sido consideradas como categorías separadas aunque actualmente esta división se encuentra bajo una revisión. Durante las últimas décadas ha surgido un nuevo género metodológico que une la investigación social con las artes creativas, se le conoce como investigación basada en las artes, en inglés *arts-based research* (Leavy, 2009), también *practice-based research* o *practice-led research*. Este género metodológico se introduce en la producción de medios digitales, artes electrónicas, video y cine por lo que en este artículo utilizo las siglas IBAPAMA para referirme a la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales. La práctica de las industrias culturales integra las disciplinas de la comunicación y las artes; por ejemplo, la investigación en el campo de los estudios cinematográficos se nutre de la intersección entre la tradición de las artes visuales y las comunicaciones. Los estudios de cine surgieron a mitad del siglo pasado como resultado del interés de los críticos de la revista francesa *Cahiers Du Cinema*. Si bien es cierto que, al principio, los estudios de cine tuvieron que tomar prestado conceptos de otras disciplinas como las artes visuales y la pintura, con el tiempo fueron evolucionando a través de la apropiación de conceptos tomados del psicoanálisis, la semiótica, el estructuralismo y post-estructuralismo, la fenomenología, la antropología y la etnografía, entre otras disciplinas y corrientes de pensamiento.

Desde la década de los noventa, la investigación en los estudios de cine también abarcó los procesos de producción desde una perspectiva práctica. Algo similar sucede con los medios digitales, en donde han surgido nuevas categorías para explorar la naturaleza interdisciplinaria. En las últimas décadas se han producido categorías teóricas interdisciplinarias que exploran la emergencia de tecnologías digitales en los medios audiovisuales tales como: la imagen en movimiento, la cultura de la imagen, la estética digital, las industrias culturales y la producción de medios como

base de la investigación. Es indudable que la producción de medios digitales ha creado nuevas relaciones entre la tecnología, la comunicación y el arte. La práctica de medios como la creación de espacios multimedia, la producción sonora, el videoarte, el cine experimental, la instalación, la producción de ambientes virtuales e inmersivos, son algunos ejemplos de formas de producción interdisciplinarias. Su investigación requiere no solo comprometerse con el análisis teórico de varias disciplinas sino que trata directamente con la experimentación mediante sus procesos de producción. De este modo, la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales surge de la necesidad de estudiar por medio de la práctica misma, artefactos que son contextualizados dentro de múltiples disciplinas.

Inicios de la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales (IBPAMA)

Primero debemos preguntarnos: ¿qué es la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales? ¿Quién la realiza y cómo se lleva a cabo? La investigación basada en la práctica existe como género metodológico desde los inicios de la década de los noventa y ha sido un fenómeno creciente desde entonces, siendo cada vez más común en las instituciones de enseñanza superior; este modelo ha crecido principalmente en las artes y las humanidades (Lebow, 2008), además, se ha nutrido de la intersección entre la producción de medios digitales y las artes, dentro del marco del arte contemporáneo pero también dentro de un contexto de experimentación con nuevas tecnologías de comunicación.

Uno de los métodos más importantes dentro de este tipo de investigación es la contextualización del tema de estudio desde la perspectiva del sujeto. Es decir, se analiza el proceso de producción de un artefacto mediático (cine, video, fotografía, multimedia, música, teatro, escultura o instalación) desde una postura subjetiva. Podemos definir la investigación basada en la práctica como cualitativa y de carácter interdisciplinario, que utiliza procesos de producción (audiovisuales, artísticos, literarios, performativos, mediáticos) para indagar a través de la práctica y la experiencia humana, problemas que no son revelados a través de otras metodologías (Hernández, 2008:92-93). El objetivo final de una investigación basada en la práctica es producir un artefacto mediático de carácter audiovisual

en conjunto con una tesis escrita que –además de contextualizar la producción del artefacto dentro de un marco teórico– tenga como objetivo la creación de nuevos conocimientos en el tema, exponiendo una relación simbiótica entre la práctica y la teoría. Un punto importante en el proceso de investigación basada en la práctica es la producción simultánea de conocimiento a través del artefacto; este modelo es especialmente apto para artistas visuales que llevan a cabo una indagación teórica sobre sus propios procesos creativos y de producción, así como para investigadores con experiencia en la producción de medios audiovisuales.

Desde sus inicios, la IBAPAMA se ha enfrentado a un proceso de validación por parte de las instituciones académicas en donde se realiza; una de las condiciones que validan su calidad es que la tesis escrita no sea solo un prefacio a la producción audiovisual y que, al mismo tiempo, el artefacto no tenga un carácter meramente ilustrativo. Es importante mencionar que el proceso de la IBAPAMA no tiene como objetivo ilustrar la teoría relevante al tema de estudio, sino que debe crear a través de la práctica nuevos paradigmas, en un proceso conjunto de producción escrita y de producción audiovisual. Un requisito en aras del rigor en este modelo de investigación es que ambas partes (la teórica y la práctica) se complementen y se informen la una a la otra, y que el proceso de producción sea auto-reflexivo, es decir, que se cuestione a sí mismo. Debemos hacer hincapié en el aspecto de producción artística y mediática, el cual constituye la práctica misma del investigador, un ejemplo del criterio que se utiliza en este tipo de investigación es el caso del Consejo de investigación en las artes y humanidades de Reino Unido (*Arts and Humanities Research Council in the UK*), el cual otorga apoyos para la investigación basada en la práctica con la condición de que los métodos se enfoquen en la práctica del investigador y no únicamente en la historia o la teoría del tema. Este tipo de trabajos debe ser ubicado dentro de un contexto de producción apropiado, además de tener un enfoque claro que lo distinga de la obra de un practicante profesional y debe iluminar o brindar nuevo conocimiento a la disciplina (Kälvemark, 2011:16).

Un aspecto primordial de la investigación basada en la práctica es su auto-reflexividad, es decir, su capacidad para reflexionar sobre sí misma. Este aspecto reconfigura la relación tradicional entre el sujeto investigador y el objeto de estudio porque significa que los primeros requieren involucrarse

a sí mismos en el proceso, trabajando en proyectos que reflejan perspectivas tanto críticas como subjetivas (Leavy, 2009:19). Lo cual, como discutiré más adelante, no resta rigor a la calidad de los resultados de investigación sino que revela aspectos sociales y culturales que no podrían develarse de otra manera. La investigación basada en la práctica es también un grupo de herramientas metodológicas que atraviesan múltiples disciplinas y áreas de estudio y conllevan todas las fases de la investigación social, desde la recolección de datos, análisis, interpretación y representación. Estas herramientas se han adaptado a las artes creativas para responder a preguntas en donde la teoría y la práctica se entremezclan (Leavy, 2009:3-4).

Los inicios de la IBAPAMA

La IBAPAMA comenzó como parte de un giro en la investigación en ciencias sociales a principios de la década de 1980; como un proceso de exploración y validación institucional que daría como resultado la constitución de un nuevo género metodológico una década después (Hernández, 2008). Oficialmente, fue en Reino Unido en donde por primera vez se reconocieron los resultados de la práctica como investigación en 1992, en el *Research Assesment Exercise* (RAE), desde entonces el Consejo de Investigación de Artes y Humanidades (AHRC, por sus siglas en inglés) ha continuado su apoyo y reconocimiento de proyectos de investigación basados en la práctica. El primer investigador que completó su programa doctoral fue Joram ten Brink en 1999 en la Universidad de Westminster en Londres, su tesis tomó como tema el cine-ensayo, y como parte de la misma, produjo en 1996, el filme *The Man Who Couldn't Feel and Other Tales*. Actualmente es el director del *Centre for Research and Education in Arts and Media* (CREAM) que cuenta con un portafolio multidisciplinario en cerámica, artes visuales, fotografía, cine, medios experimentales, música y moda, y ha jugado un papel clave en el debate sobre la investigación basada en la práctica; además, este centro es miembro fundador de la iniciativa *AVPhD* (*Audiovisual PhD*) fundada en 2005, y patrocinada por AHRC, es una red de apoyo para todos aquellos que hacen, supervisan o examinan doctorados basados en práctica. A pesar de que en países como Suecia, España, Reino Unido e Irlanda, esta vía de investigación es un estándar para la titulación de doctorados en comunicación y artes visuales, en otros países aún existe un velo de misterio alrededor de estas metodologías.

La IBAPAMA en el contexto latinoamericano

América Latina cuenta con una tradición consolidada desde la década de los noventa en cuanto a la producción artística de medios electrónicos, especialmente en México, Argentina, Colombia y Perú (Jasso, 2004). Sin embargo, a pesar de que estas prácticas existen desde hace varias décadas, la investigación sobre las mismas no ha avanzado de igual forma. En países como Brasil y Colombia, la IBAPAMA existe principalmente en instituciones privadas con laboratorios propios, mientras tanto, en Argentina y México, no se destinan suficientes recursos a la investigación en las artes electrónicas, además de que no existe aún una cultura académica consolidada que apunte hacia estas vías. Una de las preocupaciones más importantes al respecto en Latinoamérica es el proceso de legitimación dentro de un marco académico por la cual atraviesan actualmente estas disciplinas. Arlindo Machado, teórico del videoarte brasileño y docente en el posgrado de Comunicación y Semiótica de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, declaró que un paso importante para la legitimación del sector arte y nuevas tecnologías en Brasil fue la creación del grupo de posgrado en la Universidad de Río (Jasso, 2004). Arlindo agregó que en Brasil existen grupos de investigación dedicados a este tema en las universidades de Brasilia que cuenta con un laboratorio de investigación en arte y realidad virtual; la de Caxias do Sul que investiga en nuevas tecnologías en artes visuales y en la de Río, con el Centro de Investigación en Medios Digitales (Jasso, 2004:11).

Asimismo, México tiene una larga trayectoria en la producción audiovisual y de artes electrónicas sobre todo en videoarte, cine, documental y video, esto es significativo si la comparamos con la creación de multimedia o de software. Sin embargo, hay poca producción teórica sobre estos procesos artísticos y tecnológicos. En una entrevista con Rodrigo Alonso, curador de arte y nuevos medios, declara que Latinoamérica es un ámbito con poca producción teórica de este tipo, en donde las universidades no están muy orientadas hacia estos temas. Karla Jasso (2004) argumenta que en México surge un fenómeno durante la década de 1990 en donde se empiezan a crear centros de producción de arte usando nuevas tecnologías. Así, surge el centro multimedia, creado en 1994, del Centro Nacional de las Artes, una de las principales iniciativas en México por promover esta vía de investigación, este centro depende del Consejo Nacional para la

Cultura y las Artes (Conaculta) y está dedicado a fomentar la educación, la investigación y la producción de las artes electrónicas. Su oferta educativa ofrece talleres sobre imágenes en movimiento, interfaces electrónicos y robóticas, realidad virtual, gráfica digital, sistemas interactivos y de investigación. Según la publicación conmemorativa del decimoquinto aniversario del centro multimedia, el taller de investigación “tiene como objetivo generar proyectos de reflexión, formación y divulgación desde un enfoque filosófico acerca de la relación arte-tecnología” (Conaculta, 2009:7). Otro ejemplo es el Laboratorio de Arte Alameda, fundado en noviembre de 2000, también por Conaculta, con el objetivo de ofrecer un espacio de exhibición, documentación, producción e investigación sobre prácticas artísticas-tecnológicas. Cuenta con el centro de documentación *Priamo Lozada*, un acervo que incluye bibliografía especializada sobre artes electrónicas, investigaciones, un archivo de arte sonoro y un archivo audiovisual con una colección de cine experimental y video mexicano.

A pesar de estas iniciativas, en México son muy pocas las universidades que ofrecen programas doctorales dedicados a la investigación en artes visuales y digitales. Es evidente que la investigación y el debate teórico sobre los procesos de producción de medios y artes visuales no son tan extensos como la práctica misma. Esto se debe a dos factores: que las metodologías de la IBAPAMA no han sido formalmente diseminadas en el ámbito académico mexicano; y que requiere un proceso de validación por parte de la misma comunidad académica. Sin embargo, es importante que la producción de medios audiovisuales –como el video y el cine así como de artes electrónicas como la multimedia, la instalación y la creación de software– sean sustentadas en términos de investigación, lo que otorga legitimación y validez a este campo de producción artística dentro de los debates académicos internacionales.

Una parte importante de este proceso de legitimación es la creación de espacios de exhibición y muestra, además de laboratorios de producción e investigación. Por ejemplo, existen diversas instituciones y organismos privados que promueven y dan exposición a la producción de arte y medios, como *VideoBrasil*, el primer festival de artes electrónicas en Latinoamérica, el *Festival FILE (Electronic Language International Festival)* en San Pablo; los premios *Itaú Cultural* de la fundación del mismo nombre de Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay y el *Sergio Motta de Arte y Tecnología*, entre otros (Jasso, 2004).

El Instituto Sergio Motta otorga un premio para estimular la producción artística que utiliza nuevas tecnologías. La premiación funciona también como un espacio de exposición y como una fuente de presupuesto para realizar proyectos de este tipo, además hay un foro de debate en donde se discuten temas relacionados. Cabe mencionar que en Brasil, los centros de investigación de artes electrónicas son, en su mayoría, privados, mientras que en México son principalmente de iniciativa gubernamental. El Centro Multimedia y el *Festival Transitio_MX*, así como el Laboratorio de Arte Alameda, el *Cyberlounge* del Museo Rufino Tamayo, son parte de la iniciativa del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes. Según Jasso (2004), en México existe cierto recelo en cuanto a la literatura sobre la relación arte y tecnología. En realidad, no solo en México sino en Latinoamérica, la proliferación de festivales de artes electrónicas no ha sido equivalente a una producción teórica sobre las mismas. Esto ha ido cambiando en la última década, por ejemplo, en Colombia se celebra anualmente el *Festival Internacional de la Imagen* que inicia en 1997 y es realizado por el Departamento de Diseño Visual de la Universidad de Caldas. Está dedicado al diseño interactivo, las artes mediáticas, la creación audiovisual, la producción sonora y, en general, a las nuevas relaciones entre arte, diseño, ciencia y tecnología. Durante este festival, se celebra el Foro Académico de Diseño, donde se realizan debates en mesas de trabajo dedicadas a temas como el diseño y desarrollo de productos interactivos, la gestión y transmisión de conocimiento, la comunicación, memoria, patrimonio y sostenibilidad social y medio ambiental en las dinámicas urbanas actuales. La Universidad de Caldas ofrece también el programa doctoral Diseño y Creación, el cual tiene como objetivo el estudio de procesos interdisciplinarios entre el diseño, el arte, las ciencias y la tecnología.

En México existe sin duda una larga trayectoria por recorrer en términos de innovaciones metodológicas en la investigación de medios audiovisuales. Es importante que estos debates lleguen a los círculos académicos mexicanos para que se abra paso no solo a proyectos aislados de investigación basada en la práctica, sino a inversiones a largo plazo para que, tanto las instituciones de arte como los programas académicos de producción de medios, puedan ser transformados de una “cultura de taller” a futuros laboratorios de investigación en las artes (Kälvemark, 2011:22). En dichos laboratorios no solo se producen artes visuales y mediáticas sino que

también se analiza y se transforman las realidades sociales por medio de la producción audiovisual.

Según Lizzaralde Gómez (2014), en Colombia, la creación de *Media-Labs* o “laboratorios de medios” genera prácticas artísticas que resultan transformadoras a nivel social, los *MediaLabs* son “interfaces sociales de resistencia” en donde por medio de la apropiación crítica de los medios y las tecnologías, se logra un cambio en el tejido social al crear espacios abiertos de participación para los ciudadanos. Un punto clave en la implementación de laboratorios de medios es la investigación interdisciplinaria, que ha sido uno de los objetivos del *MediaLab* del Centro Multimedia, en donde la investigación y la experimentación buscan fortalecer las líneas del mismo centro y “generar nuevos campos de conocimiento a partir de cruces disciplinarios” (Jasso, 2004:9). Este cruce interdisciplinario es un campo fértil para la reflexión y exploración de problemáticas sociales específicas a nuestro propio entorno, las que pueden ser expresadas por la producción audiovisual y teorizadas por medio de la investigación.

Los retos de la IBAPAMA

Torsten Källemark (2011:22) escribe que en algunos países la investigación basada en la práctica no es una prioridad debido a que aún existe la idea de que el arte está separado del discurso científico y afirma que en estos países hay una reflexión intelectual sobre el arte y la práctica pero ciertamente no son muy visibles en términos de investigación; en muchos aún existe el prejuicio que separa la investigación científica de la práctica tanto artística como de producción mediática y audiovisual; en el ámbito académico la hegemonía del discurso moderno privilegia modos de pensamiento objetivos y abstractos sobre la subjetividad de la experiencia humana. Según John Hartley (2009:140), este discurso tiene su base en la Revolución Industrial en donde se inicia una clara diferenciación entre el trabajo manual y el del pensamiento.¹ Aunque desde la Edad Media, las artes se dividieron entre “liberales” y “mecánicas”, las primeras eran disciplinas intelectuales que se enseñaban en universidades mientras que las segundas eran habilidades manuales aprendidas en talleres artesanales (Burgin, 2006:102). Si revisamos los antecedentes históricos y discursivos que han validado la generación del conocimiento como un proceso textual y escrito, nos encontramos con el modelo positivista que es base de la investigación científica.

La ciencia positivista, también conocida como empirismo, surge en las últimas décadas de 1800. Este modelo primero se estableció en las Ciencias Naturales y fue basado en el “método científico”, el cual sirvió como base para la perspectiva de las Ciencias Sociales en la producción del conocimiento (Leavy, 2009:5). Según Patricia Leavy esto se debe en gran parte a la pionera en sociología clásica Emile Durkheim, quien se esforzó por legitimar la sociología como un método modelado a partir de la disciplina de la física, para Durkheim, el mundo social consistía en hechos factuales que se podían estudiar mediante formas objetivas y empíricas. La ciencia positivista atravesó disciplinas y se convirtió en el modelo de toda la investigación científica (Leavy, 2009:5), fue así como se desarrolla la ontología positivista y el enfoque epistemológico. La epistemología positivista se convirtió en la clave del paradigma cuantitativo.

Por su parte, el positivismo sostiene que una realidad conocible existe independientemente del proceso de investigación y que esta realidad consiste en una verdad que puede ser descubierta, medida y controlada por medio de métodos objetivos empleados por investigadores “neutrales”. Se basa en la premisa de que tanto el investigador como la metodología son, o deberían ser, siempre objetivos. Según Leavy, la realidad social es predecible y controlable en la visión positivista (la pregunta ontológica) y el estudio del investigador adquiere un carácter objetivo y autoritario en la producción de conocimiento (la pregunta epistemológica). De este modo, las herramientas diseñadas para medir cuantitativamente el mundo social forman el paradigma cuantitativo (Leavy, 2009).

No solo el pensamiento positivista y científico ha exigido procesos y metodologías observables, medibles y repetibles, sino que además, los estudios en cultura visual, guiados por los intereses de los estudios culturales, han enfatizado la producción social y recepción del arte por encima de la producción material (Bolt, 2009:34). Por otro lado, existen artistas/investigadores que utilizan los estudios culturales como marco teórico en su práctica audiovisual como Fusco, Gómez-Peña, Minh-ha y Kempadoo entre otros. Además, los estudios culturales han servido como plataforma para dar voz a subjetividades que, de otro modo, permanecerían sin ser representadas. Así, artistas que se identifican con grupos e identidades culturales marginadas han abierto paso tanto en la escena del arte como en la teoría a grupos y culturas minoritarias. Teorías con enfoques críticos como los estudios poscoloniales y los de género han funcionado como

metodologías para expresar formas subjetivas de experiencia humana que, de otro modo, serían ocluidas dentro de los cánones de las humanidades y las ciencias sociales.

El asunto no es el marco teórico utilizado en relación con la práctica sino que el propio conocimiento creativo –generado a través de la práctica– resulta problemático para el discurso positivista y, por lo tanto, para el método científico. Una razón es que el conocimiento creativo se basa en un saber derivado de la experiencia humana, y puede verse como una restauración de lo que tanto tardó en erradicarse en el dominio del conocimiento, es decir, la subjetividad (Hartley, 2009:141). El concepto de la experiencia humana es considerado como un término demasiado suave, y difícil de definir dentro de la investigación académica (Sobchack, 2004:XIV). La experiencia parece referirse a un momento pre-conceptual, pre-lingüístico, pre-epistemológico en donde un sujeto o individuo entra en contacto con el mundo; y su estudio desde la percepción hasta la constitución del sujeto y la conciencia son temas clave en la filosofía sobre todo en la corriente fenomenológica.

La fenomenología es un movimiento que inicia durante la década de 1920 y ha legado su actitud protectora hacia el punto de vista subjetivo de la experiencia humana, está concebido como una pieza clave en el entendimiento de la naturaleza del conocimiento (Moran, 2000:21). Su aplicación al estudio de las artes visuales enfrentó una crítica severa después de 1968, cuando la diseminación del proyecto estructuralista cobra una relevancia importante en las ciencias sociales y las humanidades. En parte, debido al clima político a nivel internacional; era un momento de grandes cambios en donde fue necesario contextualizar el análisis de las artes y las humanidades dentro de un marco político y social, dejando a un lado el análisis estético. Por su parte, la fenomenología fue criticada por cargar con los enfoques esencialistas e idealistas del humanismo liberal. La idea fenomenológica de que la realidad era percibida directamente en la experiencia humana resultó problemática para el enfoque estructuralista. El concepto de la “experiencia humana” confronta el análisis externo porque sugiere un mundo interior que no puede ser conocido fuera del marco perceptual del sujeto mismo.

De cualquier modo en las últimas décadas, se ha presentado un retorno a la estética, a la ontología y, asimismo, a la fenomenología como marcos

relevantes en el análisis de la experiencia humana (Rutherford, 1998). Estos enfoques dan prioridad no solo al sujeto, sino al cuerpo mismo como sitio de percepción y significado. En la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales, la intervención del sujeto y su cuerpo como elementos clave en la producción de conocimiento ha resultado en una metodología productiva que logra contextualizar la práctica creativa dentro de un marco teórico y filosófico.

Existe una tendencia dominante a considerar la investigación cuantitativa y el enfoque positivista en la evaluación como el máximo estándar de investigación. Sin embargo la investigación cualitativa, que abarca la basada en la práctica, provee nuevos enfoques y respuestas a problemas de investigación social (Leavy, 2009:4). Abarca una amplia gama de métodos y metodologías prácticas informadas por diversas teorías y epistemologías. Por ejemplo, la imagen y su potencial como un medio epistémico es un tema central en la investigación de las artes visuales, la historia del arte y otras disciplinas dentro de las humanidades, pero también dentro de las ciencias naturales. Este campo se conoce como “epistemología visual” (Klinke, 2014); las imágenes epistémicas son las que contienen algo más allá de lo visible, es decir, un entendimiento más complejo del mundo. Se ha debatido por siglos el potencial de la imagen para comunicar ideas (Klinke, 2014:1). La tarea de la epistemología visual es determinar lo que es posible conocer a través de las imágenes y se ha convertido en un área de investigación multidisciplinaria, en donde se incluyen la percepción visual y los procesos de retroalimentación y los cognitivos, las imágenes mentales, la transformación de imágenes externas, el pensamiento visual, la lógica pictórica y el potencial epistémico de las imágenes. La filosofía, neurología, psicología, los estudios visuales así como la historia y la teoría del arte pueden contribuir ampliamente a esta área del conocimiento (Klinke, 2014:6).

La subjetividad y la autobiografía

La IBAPAMA utiliza nociones como el ser, la subjetividad y la autobiografía como herramientas metodológicas. Éstas incluyen la práctica reflexiva, la auto-etnografía, los estudios de *performance* y la investigación documental, entre otros. Estos métodos pueden ubicarse dentro de diversos marcos teóricos, feministas, poscoloniales, *queer*, fenomenológicos, antirracistas,

deconstructivos, experimentales, etc. Podemos afirmar que toma como recurso la narrativa propia del sujeto, es decir la autobiografía como una manera de explicar fenómenos sociales, artísticos y culturales más amplios. Además, la subjetividad de la experiencia humana ha resultado significativa en metodologías como la etnográfica, biográfica, histórica, narrativa y performativa.

El pensamiento occidental de los últimos treientos años ha sido marcado por la corriente dualista, que divide el sujeto que observa e investiga del objeto de investigación (Hernández, 2008:88). Esta premisa ha resultado en una preferencia por los resultados de investigación en formas matemáticas, traducibles a términos numéricos, lo cual le adscribe a la investigación una mayor confiabilidad y fiabilidad. En las humanidades, algunas disciplinas se identifican como ciencias: de la educación, de la comunicación o sociales, lo que establece un carácter de legitimación a sus respectivos campos disciplinares. Sin embargo, la adición del término “ciencia” a dichos campos no garantiza que sus modelos de investigación sean necesariamente de carácter científico.

El método científico que es resultado de la práctica de investigación en laboratorios y es difundido en las áreas médicas y biológicas, no siempre resulta adecuado o aplicable en la investigación de las humanidades, esto es aún más notable en las áreas que involucran el análisis y la producción de medios visuales; a pesar de involucrar métodos cualitativos en esta investigación la evidencia que puede resultar del proceso de producción no siempre es medible por metodologías convencionales. Existe, sin embargo, un balance entre el pragmatismo de la experiencia humana y su lógica, análisis y observación empírica. Para Fernando Hernández (2008), estas ideas impactan la investigación de modo que descubren áreas del conocimiento previamente ocluidas por un interés objetivista. Esto es de vital importancia en las humanidades, en donde se tratan temas relacionados con el comportamiento, las relaciones sociales y las representaciones simbólicas.

La inserción del sujeto y la subjetividad en las metodologías basadas en la práctica también reflejan una tendencia global hacia los enfoques autobiográficos. La proliferación de enfoques autobiográficos es una tendencia en la cultura audiovisual contemporánea. La expresión de la subjetividad, desde los blogs personales en internet, la *reality-tv*, la transmisión de videos personales en *youtube*, son parte de esta misma tendencia (Rascaroli,

2009) y escribe que las formas autobiográficas como el diario son afines a la contingencia y se relacionan con el tiempo privado y personal de cada individuo, al tiempo de la experiencia humana. Por lo tanto, son formas mejor situadas para producir micro-historias (Rascaroli, 2009:120). Al mismo tiempo, son modos que expresan un contexto cultural y social, es decir, son plurales en primera persona. Sobre este punto, Fernando Hernández (2008) argumenta que las aportaciones principales de la investigación basada en las artes son su reflexividad y su forma de auto-expresión artística, el modo en que captura estéticas que dan sentido a la experiencia humana y la forma en que nos exige que involucremos nuestros sentidos, emociones e intelecto con el objeto de estudio. Es decir, este tipo de investigación involucra respuestas corporeizadas, de este modo, convierte la experiencia personal en social y lo privado en público (Hernández, 2008:107). Morwenna Griffiths (2010) agrega que cuando el investigador es parte del contexto o del enfoque de la investigación, como en el caso de la auto-etnografía, él o ella es la única con acceso al tipo de conocimiento que se requiere. Es evidente que el enfoque subjetivo así como la autobiografía y la auto-reflexividad son métodos necesarios y productivos en la investigación basada en la práctica.

La crítica que recibe este tipo de métodos generalmente se basa en la idea de que la participación humana evita que seamos objetivos o imparciales. Este tipo de premisas cuestionan la participación del investigador y su efecto en los resultados de la investigación. Es decir, ponen en tela de juicio la fiabilidad de los resultados, así como su nivel de validez y confiabilidad. Sin embargo, este tipo de criterios de evaluación fueron diseñados desde la perspectiva de las ciencias positivistas. Patricia Leavy (2009) argumenta que la investigación cualitativa es erróneamente juzgada en términos cuantitativos y la legitimidad de las técnicas de evaluación sigue siendo criticada con mayor escrutinio que los métodos cuantitativos. Las razones de este escrutinio están ligadas a la producción del conocimiento científico y a los estándares del mismo carácter (Leavy, 2009). El problema aquí, no es que las artes y las ciencias no puedan o deban ser medidas dentro de los mismos sistemas de evaluación. Si hablamos estrictamente de los resultados de investigación, debemos revisar cuidadosamente los métodos cualitativos empleados en la investigación basada en las artes, para demostrar que la misma no es sinónimo de un ocultismo metodológico.

Según Alisa Lebow (2008), la resistencia por parte de los investigadores basados en práctica a delinear un único camino en el proceso de investigación no es casualidad. La razón por la cual los criterios metodológicos varían de una institución a otra se deben más bien a una frágil, pero bastante válida flexibilidad, sobre la manera en que esta área de investigación académica se define y se lleva a cabo. Lebow (2008:202) afirma que en el Reino Unido, existe un temor justificable en el clima académico contemporáneo a una creciente burocratización y estandarización de la investigación basada en las artes. Sobre todo, que las regulaciones por medio de las cuales se evalúa este tipo de investigación terminen delimitando innecesariamente la práctica.

Según Griffiths (2011:180), la crítica dirigida hacia la subjetividad de los resultados de la investigación basada en la práctica generalmente asume que únicamente un observador ajeno al fenómeno de estudio puede ser parcial y neutral y que ambas características son en todo caso deseables en la investigación. Griffiths asegura que, en primer lugar, es imposible investigar cualquier fenómeno o contexto humano desinteresadamente. La participación del investigador como parte del sujeto de estudio presenta, evidentemente, un problema epistemológico. La pregunta no es si somos capaces de producir conocimiento verdadero partiendo de nuestra propia experiencia subjetiva. Es evidente que cualquier investigación que tome en cuenta aspectos humanos, sociales o culturales debe considerar la experiencia humana como un punto de partida importante. Esta forma de mezclar la dicotomía racional-emocional y sujeto-objeto es un reto para el positivismo, que enseña a los investigadores a descartar sus propios sentimientos. Pero, según Leavy (2009:19), las emociones juegan un papel importante en la expresión artística y también pueden servir como señales en la práctica de la investigación.

La invención de metodologías para la IBAPAMA: direcciones y lineamientos

Aparentemente, los criterios que definen el rigor y la calidad de la IBAPAMA dependen en gran medida de las instituciones educativas así como del contexto social y cultural del país en donde se lleva a cabo la investigación. Sin embargo, podemos observar que, en la última década, ha existido una serie de debates y simposios de carácter académico que han tenido como objetivo sentar las bases metodológicas de esta vía de investigación. Así, en

octubre de 2004 se celebró el simposio *Supervising and Examining Practice-based PhDs in the Moving Image* (Supervisando y examinando doctorados basados en la práctica de la imagen en movimiento) en la Universidad de Westminster, en Londres, según Thomas y Dowmunt (2005), en este simposio se mencionó que esta investigación genera formas de conocimiento intuitivas y empíricas, las cuales deben ser integradas al campo de las humanidades. Además, se sugirieron algunas estrategias para lidiar con la bifurcación entre la práctica y la teoría. Primero, se recomienda una preparación epistemológica para clarificar el estatus de la investigación en una vía de práctica creativa. Segundo, se exhorta a los practicantes a crear alianzas con otras disciplinas basadas en la práctica, de modo que se logre una relación contextual. Tercero, se recomendó compartir la práctica y gestionar la creación de archivos para su futuro acceso. Y, por último, tratar de relacionar el trabajo doctoral a la investigación de los miembros de las facultades (Thomas y Dowmunt, 2005:125).

Un año después, en junio de 2005 se celebró el simposio *Articulating Media Practice as Research* (Articulando la práctica de los medios como investigación) en la Universidad London South Bank. Sobre éste, Mica Nava (2005:3) escribe que, en el futuro, la práctica será solo una forma más de acercarse al objeto de estudio y de hacer investigación, otras formas incluyen la historia, el análisis textual, la teoría y la investigación empírica. Ese mismo año, el gobierno sueco aprobó una ley que ampliaba el rango de investigación (*Vetenskapsrådet*) para incluir a las artes creativas y performativas. La legislación de 2005 *Research for a Better Life* (investigación para una vida mejor) fue la respuesta de un periodo experimental de tres años de financiamiento en áreas de interés nacional. Un año después este periodo experimental fue sujeto de una evaluación de calidad que incluía asesores internacionales y profesores visitantes financiados por *Vetenskapsrådet* (Biggs y Büchler, 2007:64). En marzo de 2007 se celebró el simposio *Lens-Based Research Practice Training: New Directions* (Entrenamiento para la investigación basada en la lente: nuevas direcciones) en Dublín, Irlanda, donde se discutieron problemas teóricos, conceptuales e históricos en este tipo de investigación que se refiere a estudios de fotografía, cine y multimedia. Los temas principales fueron las políticas de representación y culturas materiales, la construcción y exploración de archivos y el reto epistemológico de representar conocimiento corporizado² (*embodied*), la memoria y los sentidos.

El Consortium on Creative and Critical Practice (Consortio para la práctica creativa y crítica) une a las siguientes instituciones: Film and Imaging Studies de la Queen's University, Huston Film and Digital Media School, National University of Ireland; Media Research Institute de la University of Ulster y el Centre for Transcultural Research and Media Practice en el Dublin Institute of Technology. Todas estas instituciones ofrecen programas doctorales en cine y medios de comunicación basados en metodologías para la práctica. En general los estudiantes doctorales que optan por la ruta de la práctica creativa producen un cuerpo de trabajo visual, supervisado, diseñado para exhibición y acompañado de una disertación de 50 mil palabras en las cuales se contextualiza el trabajo de la práctica dentro de un marco más amplio en la cultura visual.

El rigor es uno de los puntos más importantes en la investigación académica de alta calidad. Por ejemplo, el *UK Research Assessment Exercise 2008* (RAE) describe el más alto nivel de investigación al que tenga "calidad líder a nivel mundial en términos de originalidad, significado y rigor" (Biggs y Büchler, 2007:62). Existen debates que tratan de determinar si la investigación basada en la práctica es diferente a la basada en otras disciplinas. Algunos de estos debates se originan en el Reino Unido como resultado de la fusión, en 1992, entre politécnicos y universidades, donde el criterio que establecía lo que constituye y define la investigación en cualquier área se convirtió en un tema de debate y discusión abierta. Debido a la autonomía intelectual de las universidades, comenzaron las divergencias (Biggs y Büchler, 2007:62). Según Mica Nava, en el mundo de la IBAPAMA no existe un consenso general de lo que constituye una metodología válida. Porque, según esto, el arte no puede ser organizado por parámetros limitantes o exclusivos, aunque existan criterios dentro de la práctica del arte. Según Nava (2005), el arte crítico propone nuevos métodos pero no están ligados a una disciplina específica, por lo tanto el método es contingente porque no existen parámetros disciplinares. Muchos de los criterios invertidos en la investigación basada en las artes son personales y contextualizados dentro de la práctica contemporánea en campos similares. Podemos decir que un estándar dentro de toda práctica artística, es la ruptura con las formas tradicionales y la búsqueda de posiciones críticas contra los discursos hegemónicos, de este modo, se producen nuevas posibilidades dentro de la práctica creativa (Nava, 2005).

Si bien es cierto, como continúa Nava, que sería contraproducente limitar la práctica artística dentro de parámetros exclusivos, es evidente que sí existe un consenso sobre los criterios metodológicos de la IBAPAMA. Esto puede observarse en el desarrollo que ha tenido este modelo de investigación en la última década. Existen marcos teóricos recurrentes así como disciplinas que sirven como metodologías: la auto-etnografía, los estudios performativos, la narrativa autobiográfica, la fenomenología aplicada a las artes visuales, los estudios de género, la teoría *queer* o la crítica poscolonial. También hay, muchas formas de contextualizar la práctica, así como combinaciones entre corrientes de pensamiento y movimientos artísticos. En relación con los criterios metodológicos, podemos concluir que es primordial la revisión de un marco teórico y literario. Además, es importante especificar qué es lo que se pretende encontrar por medio del proceso de producción, y cómo es que la práctica refleja sobre la teoría en ese ámbito de estudio. En ese sentido, la investigación basada en la práctica involucra todas las etapas del proceso de investigación, desde la recolección de datos, análisis, interpretación y representación (Leavy, 2009). Se recomienda que la tesis sea comparable en longitud y profundidad teórica e histórica a cualquier otra de humanidades, exhortando al investigador doctoral a darle un enfoque inter-disciplinario a su tesis (Burgin, 2006).

Para satisfacer los requerimientos de un grado doctoral, el alumno debe producir una tesis escrita y un cuerpo sustancial de trabajo práctico. El trabajo escrito debe contextualizar, ofreciendo puntos de vista críticos en la historia de la práctica del arte en cuestión (Burgin, 2006:108). El contexto del artefacto es de suma importancia, se recomienda ubicarlo dentro de la producción; es decir, trazar, si es necesario, una historia o contexto de prácticas similares al artefacto que se produce. Además, determinar un criterio para la selección de casos de estudio que sirvan como marco para la investigación. Por ejemplo, si se pretende realizar un video o una instalación multimedia, se recomienda buscar una serie de artefactos aproximados al tema de estudio que puedan otorgar un contexto histórico, social o cultural de producción. Toda producción cultural emerge desde ciertos ámbitos históricos, intelectuales, estéticos, políticos y biográficos, asimismo todo artefacto adhiere o rompe con ciertas convenciones y tiene o no un contenido analítico (Nava, 2005). De este modo, cualquier

artefacto mediático o audiovisual es capaz de producir significado y de afectar a los espectadores por medio de su diseminación (Nava, 2005:4), debe sustentar una propuesta crítica, que emerja de un contexto multidisciplinario, situado dentro de un marco histórico, lo que le otorga rigor metodológico a la investigación.

Conclusiones

Podemos concluir que la investigación basada en la práctica es una vía necesaria dentro de las artes visuales y los medios de comunicación. A pesar de que este modelo no ha sido institucionalizado en México, la adición de este género metodológico como vía de titulación doctoral sería una buena estrategia para responder a las inquietudes de artistas y practicantes de los medios audiovisuales que están planeando incursionar en la investigación doctoral. Con esto, cambiaríamos las posibilidades de las nuevas generaciones de investigadores en estas áreas del conocimiento. Será posible generar laboratorios de práctica creativa en cada una de nuestras universidades y producir investigación tanto teórica como creativa.

La investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales, además, presenta nuevas direcciones epistemológicas para producir conocimiento en áreas innovadoras dentro de las industrias culturales y la práctica creativa. Es primordial combatir los viejos prejuicios hacia los enfoques subjetivos dentro de las humanidades y despertar el interés de los investigadores para ampliar el abanico de posibilidades metodológicas disponibles en las instituciones de enseñanza superior en México. Además, como académicos, es importante abrir nuestro criterio hacia las nuevas corrientes de pensamiento y tendencias en investigación educativa en las artes visuales y la comunicación, de otro modo estaríamos condenando tanto la producción cultural como la investigación en estas disciplinas a la obsolescencia.

Como una nota final me gustaría agregar que, al terminar de escribir este artículo, me encuentro desarrollando parte del programa académico de un nuevo doctorado en Comunicación que será impartido en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, el cual incluirá una línea de investigación en industrias creativas y culturales que ofrece como vía metodológica la investigación basada en la práctica de las artes y los medios audiovisuales.

Notas

¹ John Hartley escribe que, desde tiempos feudales, en Europa, los medios impresos se posicionaron como una tecnología social para la difusión del conocimiento. En ese tiempo, la prensa estaba al servicio de la industria y, sobre todo, de los intereses religiosos y más tarde se convertiría en uno de los sistemas textuales realistas más importantes de la modernidad, tales como la ciencia, el periodismo y la novela (2009:140).

² El término *embodiment* no tiene una traducción directa al español. Literalmente, significa “corporización”. Es un concepto en fenomenología que surge de la obra de Maurice Merleau-Ponty. Se refiere al cuerpo como la base de la experiencia subjetiva, el centro de los procesos de percepción y de la conciencia. Es una forma de cognición corporizada. El término ha ganado aceptación en las últimas décadas en las humanidades y las artes como parte de la teoría del cuerpo (*body theory*).

Referencias

- Biggs, Michael y Büchler, Daniela (2007). “Rigor and practice-based research”, *Design Issues*, vol. 23, núm. 3, pp. 62-69.
- Bolt, Barbara (2009). “The magic is in handling” en Barret, Estelle y Bolt, Barbara (editores), *Practice as Research: Context, Method, Knowledge*, Londres: I.B. Tauris & Co. Ltd.
- Burgin, Victor (2006). “Thoughts on ‘research’ degrees in visual arts departments”, *Journal of Media Practice* (Reino Unido), vol. 7, núm. 2, noviembre, pp. 101-108.
- Conaculta (2009). *Centro Multimedia. Centro Nacional de las Artes, quince años*, México: Conaculta.
- Griffiths, Morweena (2010). “Research and the self” en Michael Biggs y Henrik Karlsson (editores), *The Routledge Companion to Research in the Arts*, Reino Unido: Routledge, pp. 167-185.
- Hartley, John (2009). “Digital scholarship and pedagogy, the next step: Cultural science”, *Society for Cinema & Media Studies*, (Estados Unidos) vol. 48, núm. 2, pp.138-145.
- Hernández, Fernando (2008). “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”, *Educatio Siglo XXI* (España), núm. 26, pp. 85-118.
- Jasso, Karla (2004). *Centros y festivales de artes electrónicas en América Latina*, México: Programa de Apoyo a la Producción e Investigación en Arte y Medios del Centro Multimedia del Conaculta.
- Källemark, Torsten (2010). “University politics and practice-based research” en Michael Biggs y Henrik Karlsson (editores), *The Routledge Companion to Research in the Arts*, Reino Unido: Routledge, pp. 3-23.
- Klinke, Harald (2014) (ed.). *Art Theory as Visual Epistemology*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Leavy, Patricia (2009). *Method Meets Art*, Nueva York: The Guilford Press.
- Lebow, Alisa (2008). “AVPHD: supervising in the dark”, *Journal of Media Practice* (Reino Unido) vol. 9, núm. 3, pp. 201- 213.
- Lizarralde Gómez, Cristian Felipe (2014). *Los laboratorios de medios: hacia la construcción de interfaces sociales de resistencia*, coloquio doctoral del XI Foro Académico del Diseño, 13 Festival Internacional de la Imagen, 5-9 mayo, Centro Cultural y de Convenciones, Manizales, Colombia.

- Moran, Dermot (2000). *Introduction to Phenomenology*, Londres: Routledge.
- Nava, Mica (2005). "Thoughts on contextualizing practice", *Journal of Media Practice* (Reino Unido) vol. 6, núm. 3, pp.179-184.
- Rascaroli, Laura (2009). *The Personal Camera, Subjective Cinema and The Essay Film*, Londres: Wallflower Press.
- Rutherford, Anne (1998). "Cinema and embodied affect", *Senses of Cinema*, núm. 25 (en línea). Disponible en http://sensesofcinema.com/2003/feature-articles/embodied_affect/
- Sobchack, Vivian (2004). *Carnal Thoughts, Embodiment and Moving Image Culture*, Berkeley: University of California Press.
- Thomas, Rosie y Dowmunt, Tony (2005). "Supervising and examining practice-based PhDs in the moving image, a report of one-day symposium on Friday 1st October 2004 at the University of Westminster, Regent Street", *Journal of Media Practice* (Reino Unido) vol. 6, núm. 2, pp. 121-126.

Artículo recibido: 4 de febrero de 2014
Dictaminado: 26 de junio de 2014
Segunda versión: 13 de agosto de 2014
Comentarios: 22 de agosto de 2014
Aceptado: 25 de agosto de 2014

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Lectura 05: la investigación basada en las práctica de las artes y los medios audiovisuales.

1. Qué son las metodologías de investigación.
2. Al estar vinculado a un Taller de investigación junto con uno de Taller de videoarte, qué opinas como resultado de la metodología.
3. Qué significan las investigaciones en campos disciplinarios.
4. Por qué el arte y la investigación científica han sido consideradas como categorías separadas.
5. Qué es la investigación basada en las prácticas de las artes y los medios audiovisuales.
- 6.Cuál es el vínculo de una producción desde una postura subjetiva.
7. Por qué México presenta poca producción teórica en función del videoarte.
8. Qué instituciones en México son las encargadas de organizar los fenómenos de producción contemporáneos.

Lectura 06: Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad. Xana Morales-Caruncho.

Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad

Constructing an audiovisual discourse based on conflict: the use of photoanimations as a resource for examining reality

XANA MORALES-CARUNCHO
Universidad de Granada.
contacto@xanamorales.com

PEDRO D. CHACÓN-GORDILLO
Universidad de Granada.
pchacon@ugr.es

Recibido: 17 de agosto de 2012
Aprobado: 13 de diciembre de 2012

Resumen

Aprovechando el proceso de rebeldía característico de la etapa adolescente esta investigación pone en práctica un proyecto con intencionalidad investigadora fundamentado en la idea de que es posible aprovechar el conflicto interior vivido por los jóvenes para la creación de una serie de narraciones audiovisuales. Este proyecto nos permitirá averiguar cuáles son los problemas que afectan a la juventud contemporánea y ayudará a docentes e investigadores a aproximarse un poco más a ese universo juvenil del que forman parte. Los resultados de esta experiencia, que son visibles a través de la red en la dirección <http://narrativasfotoanimadas.blogspot.com.es> constituyen una clara prueba de que un ejercicio de autorreflexión dentro del aula invita no solo a los jóvenes a defender una identidad propia a través de sus discursos, sino también a los docentes e investigadores a conocer desde una perspectiva más cercana la realidad adolescente actual.

Palabras Clave: educación artística, adolescencia, fotoanimaciones, creación audiovisual, conflicto.

Morales-Caruncho, X., Chacón-Gordillo, P.D. (2013): Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3) 406-423

Abstract

By using the process of rebelliousness that is characteristic of the teenage stage, this investigation puts in practice a project with a research purpose based on the idea that it is possible to make use of the internal conflict experienced by young people to create a series of audiovisual stories. This project enables us to determine the problems which affect today's youth and to help teachers and researchers gain a greater understanding of this juvenile universe which they are involved in. The results of this experience, which can be seen on the net at the address <http://narrativasfotoanimadas.blogspot.com>, es offer clear proof that an exercise of self-reflection within the classroom not only invites young people to defend their own identity through their speech, but also invites teachers and researchers to gain a greater insight into the current teenage reality.

Key Words: art education, adolescence, photoanimations, audiovisual creation, conflict.

Morales-Caruncho, X., Chacón-Gordillo, P.D. (2013): Constructing an audiovisual discourse based on conflict: the use of photoanimations as a resource for examining reality. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3) 406-423

Sumario: 1. Introducción, 2. Primera etapa: La adolescencia como un proceso de autonomía a través del conflicto, 2.1. Cómo aprovechar el conflicto para la construcción de un discurso: El/la adolescente como héroe o heroína de su propia historia, 3. Segunda etapa: Educación audiovisual, un nuevo tipo de alfabetización, 4. Tercera etapa: Las fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad, 4.1. Sistemática empleada en el análisis de las fotoanimaciones, 5. Cuarta etapa: Contexto de investigación y puesta en marcha, 5.1. Creación de fotoanimaciones, 5.2. Análisis de fotoanimaciones: Resultados, 6. Conclusiones. Referencias.

1. Introducción

Este proyecto de investigación empírico nace de la idea de ahondar en la realidad y las preocupaciones de los adolescentes contemporáneos. Para ello se incita a un grupo de 23 alumnos/as de 1º de Bachillerato a realizar una serie de narraciones audiovisuales a través de la técnica del stop motion que a partir de ahora llamaremos “fotoanimaciones”. Cada una de estas creaciones tiene como fundamento narrativo la denuncia y proposición de un cambio y su intención final es que los estudiantes se vean comprometidos a reflexionar acerca de aquellas cuestiones que les preocupan y afectan de forma directa. De esta forma se pretende que sus frustraciones se conviertan en algo constructivo que les permita conocerse más a sí mismos y al mundo que les rodea a través de la puesta en práctica de diferentes procesos como la observación, el diálogo, la creación propia y la adquisición de autonomía y capacidad crítica.

Como forma de evidenciar nuestras consideraciones previas, el consiguiente proceso de investigación dentro del aula y las conclusiones obtenidas hemos dividido esta exposición en una serie de etapas o fases:

- **Primera etapa:** Aclaración del concepto de “adolescencia” y presentación del discurso audiovisual como forma de indagar en la mente adolescente.
- **Segunda etapa:** Disertación sobre la necesidad de una alfabetización audiovisual llevada a cabo desde la escuela —ya sea esta primaria, secundaria o postobligatoria—.
- **Tercera etapa:** Explicación del concepto “fotoanimación” y esclarecimiento de su utilidad como herramienta de indagación.
- **Cuarta etapa:** Relato de la puesta en práctica de la parte empírica de la investigación, describiendo el trabajo realizado dentro del aula y los resultados obtenidos. Finalmente, exposición de las **conclusiones** obtenidas.

Esta investigación emerge, además, de una serie de objetivos:

- Conocer algunos de los problemas actuales que preocupan a los adolescentes.
- Observar estos problemas desde el punto de vista del propio alumnado.
- Favorecer la reflexión del alumnado sobre aquellos temas que les preocupan y la búsqueda de posibles soluciones.

- Estudiar la capacidad tanto constructiva-formal como narrativo-discursiva del alumnado a través del medio audiovisual.
- Realización de una comparativa entre el uso de un tipo de narrativa clásica y la utilización de un discurso de carácter más contemporáneo o postmoderno por parte del alumnado.

Con respecto a la metodología debemos hablar de un modelo cualitativo basado en el estudio de caso, y es que este proyecto se lleva a cabo dentro de una de las muchas aulas de 1º de Bachillerato que existen en nuestro país, pero tratando, a su vez de, llegar al conocimiento de un asunto más amplio como son los problemas que preocupan a los adolescentes en la actualidad. Asimismo, dentro de este estudio de caso se decide combinar el uso de diferentes técnicas de indagación divididas en dos grandes grupos:

Grupo 1: Recursos para observar y comprender la realidad:

Observación directa y participante.

Notas de campo.

Fotografías del proceso de trabajo.

Grupo 2: Recursos para interrogar y transformar la realidad

Fotoanimaciones.

Entrevistas.

Documentos del desarrollo creativo de las fotoanimaciones: *story line*, escaleta y *story board*.

Con respecto a las fuentes de este trabajo estas proceden, básicamente, de tres áreas del conocimiento: la educación artística —como esfera principal en la que se enmarca nuestra investigación—, la psicología —que nos ha servido, por ejemplo, a la hora de definir el concepto de adolescencia—, y el ámbito audiovisual o cinematográfico —a través del cual concretamos el uso de las fotoanimaciones como herramientas de indagación—. Es en las tres primeras etapas de nuestra investigación cuando más recurrimos al conocimiento y experiencias de otros autores y expertos de estos ámbitos pues es ahí cuando perfilamos tanto el estado de la cuestión de nuestro proyecto como nuestra metodología.

Para terminar esta introducción sólo queda señalar que las conclusiones de nuestro proyecto nos permiten afirmar que la mayor parte de nuestros objetivos quedan resueltos al final de nuestro trabajo pues, además de llegar al conocimiento de algunos de los problemas que preocupan al adolescente contemporáneo, los discursos audiovisuales realizados por los propios alumnos nos han permitido acercarnos algo más a su forma de ver la realidad y evaluar tanto su capacidad crítica —desde un punto de vista psicológico— como su solvencia constructivo-formal y narrativo-discursiva —en lo que se refiere a la creación artística—.

Pasamos entonces ya a exponer de cada una de las etapas de esta investigación de una manera más profunda y pormenorizada.

2. Primera etapa: La adolescencia como un proceso de autonomía a través del conflicto

Partiendo de que la palabra adolescencia procede del latín “adolecere”, que significa “crecer” o “desarrollarse hacia la madurez” podemos afirmar que la adolescencia es una etapa del crecimiento humano en la que tiene lugar un desarrollo tanto biológico o fisiológico como psicológico y social. Pero lo que interesa a esta investigación es el enfoque psicosocial del término. A este respecto, determinados autores (Kett, 1977; Hopkins 1987; Palacios, 1991) consideran la delimitación de esta etapa de la madurez como un producto de las sociedades occidentales acomodadas, y es que, en términos específicos, en épocas anteriores a la industrialización occidental “no existía una cultura adolescente, ni la adolescencia era percibida como un estadio particular del desarrollo” (Palacios, 1991, p. 300). Sin embargo, es evidente que actualmente podemos hablar de una cultura adolescente absolutamente asentada, que, aunque ecléctica en tendencias, ideologías y pensamientos, comparte unos rasgos comunes que le permiten autoafirmarse como cultura propia (Aguirre, 1994).

Pero, ¿cuáles son las características de esta etapa? Erikson (1992) la definió como la etapa en la que el ser humano conquista la “autonomía”, describiéndola como la adquisición del sentido de autocontrol e iniciativa en los jóvenes. Pero no fue el único que señaló la obtención de una mayor independencia como la característica clave de esta etapa. Más bien al contrario, son muchos los psicólogos que coinciden en esto, como Kohlberg (1992) que se refirió a la adolescencia como el “nivel postconvencional o autónomo” del desarrollo humano. Asimismo, Loevinger (1990) denominó “autoconciencia” a esta etapa y Kegan (1982) se refirió a ella como “etapa de crecimiento y pérdida del equilibrio imperial”. Así pues, la adolescencia es una transformación, un proceso de cambio que implica la transición de una etapa del crecimiento a la siguiente. “Mientras el adulto parece el resultado de un proceso de crecimiento, la adolescencia se considera como un proceso [en sí mismo], como el paso de un estadio a otro” (Rocheblave-Spenlé, 1975, p. 16).

Además, para que tenga lugar es necesario que se produzca un hecho determinado, que se corresponde con la pérdida o debilitación de los referentes de autoridad que habían sido piezas claves durante la niñez. Y es que la autonomía suele lograrse a través de un conflicto manifestado por la desobediencia que se puede materializar en un desafío a los padres o a la autoridad en general (Erikson, 1992). En contra de la creencia popular que entiende que la desobediencia juvenil es algo puramente negativo, lo cierto es que el ser humano necesita rebelarse contra lo establecido en un determinado momento de su vida, requiere de esa rebeldía para evolucionar, adquirir independencia y formarse sus propios juicios de valor, pues sólo de esta forma puede convertirse en un individuo autónomo.

2.1 *Cómo aprovechar el conflicto para la construcción de un discurso: El/la adolescente como héroe o heroína de su propia historia*

Partiendo de estas ideas nace este proyecto investigador, que tratará de utilizar el proceso de rebeldía característico de esta etapa como algo constructivo dentro

del aula. Para ello, y como ya aclaramos en la introducción, realizamos una serie de “fotoanimaciones” con un grupo de 23 alumnos de 1º de Bachillerato.

Pero, ¿por qué utilizar el audiovisual como forma de indagar en la preocupación de los estudiantes? La respuesta es que “lo audiovisual, en lo que tiene de fenómeno comunicativo, informa, persuade y entretiene con unos recursos propios y específicos. Esos recursos específicos no se agotan en lo material de las imágenes y sonidos. Lo fundamental es su carácter de discurso” (Montero Díaz, 2009, p. 9). Lo audiovisual es esencialmente narrativo, se basa en la construcción de un argumento, en la transmisión de una idea, y como tal, cuenta con una estructura propia que se nutre de estructuras narrativas clásicas cuyo origen está en los mitos griegos y que eran definidas por primera vez en el siglo IV a.C., cuando Aristóteles escribió *La poética* (2009).

Hemos quedado en que la tragedia es imitación de una acción completa y entera, de cierta magnitud. Es entero lo que tiene principio, medio y fin. Principio es lo que no sigue necesariamente a otra cosa, sino que otra le sigue por naturaleza en el ser o en el devenir. Fin, por el contrario, es lo que por naturaleza sigue a otra cosa, o necesariamente o las más de las veces, y no es seguido por ninguna otra. Medio, lo que no sólo sigue a una cosa, sino que es seguido por otra. Es pues, necesario, que las fábulas bien construidas no comiencen por cualquier punto ni terminen en otro cualquiera, sino que además se atengan a las normas dichas. (Aristóteles, [S. IV a.C.] 2009, p. 152).

Pero uno de los autores que mejor reinterpreta esta estructura narrativa adaptándola al ámbito audiovisual es Vogler en *El viaje del escritor* (2002). Vogler, que se inspira en el patrón narrativo de las leyendas y cuentos populares esbozado por Campbell en 1949, afirma que “todas las historias están compuestas por unos pocos elementos estructurales que encontramos en los mitos universales, los cuentos de hadas y los sueños” (Vogler, 2002, p. 31).

Según la ordenación que este autor propone de los acontecimientos, el héroe de la historia o protagonista —que constituye el centro de la acción—recorre un camino durante el desarrollo de la misma. Este camino se divide en etapas, que se agrupan dentro del planteamiento, nudo y desenlace de la narración. Durante el planteamiento o primer acto de la historia las etapas son las siguientes:

1. *El mundo ordinario*
2. *La llamada de la aventura*
3. *El rechazo de la llamada*
4. *El encuentro con el mentor*
5. *La travesía del primer umbral* (Vogler, 2002, p 46).

En este lapso de tiempo al protagonista se le plantea un problema determinado en su vida cotidiana, un conflicto. Primero no quiere verlo, pero seguidamente algo le empuja a reaccionar, adentrándolo en la historia y dando paso al nudo de la trama o segundo acto, que posee sus propias etapas.

6. *Las pruebas, los aliados, los enemigos*
7. *La aproximación a la caverna más profunda*
8. *La odisea (el calvario) o la prueba definitiva*
9. *La recompensa* (Vogler, 2002, p. 46).

En el nudo de la trama se desarrollan las acciones de mayor importancia para el protagonista. Éste ha decidido enfrentarse al problema, lo que le supondrá tener que superar una serie de obstáculos. Durante este proceso se encontrará con otros personajes que le ayudarán o le pondrán dificultades. Finalmente, se enfrentará a una prueba u obstáculo definitivo, el más importante de todos, superado el cual se habrá solucionado el conflicto y entraremos ya en el tercer acto o desenlace.

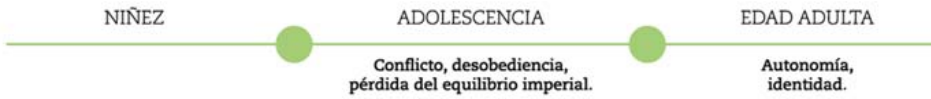
10. *El camino de regreso*
11. *La resurrección*
12. *El retorno con el elixir* (Vogler, 2002, p. 46).

En el desenlace la intensidad de las acciones y su emoción disminuyen. El héroe vuelve a su vida cotidiana, pero esta vuelta a la normalidad está marcada por el hecho de haber conseguido sus objetivos. El héroe ha cambiado, ya nunca será el mismo; ha superado un reto y ha experimentado un proceso de aprendizaje. Este cambio evolutivo es lo que se conoce como “arco de transformación del personaje”.

Podría decirse que el proceso que experimenta el protagonista de cualquier historia —materializada en un soporte audiovisual o no— es similar al que sufre el ser humano durante la adolescencia. Ambos se encuentran con un conflicto, ambos se enfrentan a él y ambos acaban extrayendo una determinada enseñanza de la resolución de los acontecimientos. La importancia del término **conflicto** dentro de esta investigación resulta, por lo tanto, de vital importancia debido a dos razones fundamentales:

1. **Su presencia dentro del desarrollo psicosocial del adolescente.** Según autores como Rivero la indisciplina y el cuestionamiento de la autoridad son rasgos clave de la etapa adolescente porque “la adolescencia es la etapa [...] donde se afronta la cuestión psicológica de la identidad” (2006, p. 34). Los jóvenes dejan de fijarse en la aprobación de los demás y de adaptarse al “statu quo” para pasar a conformar sus propios principios morales (Kohlberg, 1992).
2. **Su definición desde un punto de vista narrativo.** Según Field, profesor en Harvard y autor de uno de los manuales sobre escritura cinematográfica más importantes, el conflicto es “la esencia de cualquier drama” (1995, p. 15). Los conflictos dan lugar a un cambio en la situación vital de un personaje, se oponen a su voluntad y su deseo y, consecuentemente, hacen que éste se revele a ellos durante el desarrollo de la historia (McKee, 2004). En definitiva, si realizamos un esquema de lo que podría ser el desarrollo humano en base a lo recogido hasta el momento y lo comparamos con el paradigma narrativo que presenta Field (1995) en su obra *El libro del guión* la similitud se hace evidente.

A. Posible esquema del desarrollo humano:



B. Paradigma de la estructura dramática (Field, 1995: 13):



Figura 1. Esquema comparativo entre una posible representación del desarrollo humano y el paradigma clásico de la estructura dramática.

Aunque lo cierto es que hoy en día son numerosas las rupturas que se producen con respecto a este paradigma clásico dentro de la narración audiovisual. Tendencias como el videoarte o las corrientes cinematográficas artísticas —expresionismo alemán, surrealismo francés, neorealismo italiano, etc.— no poseen estructuras narrativas claramente marcadas, pero la verdad es que los elementos más básicos continúan presentes incluso en estas nuevas formas. Eso es lo que defienden, al menos, autores como Bordwell y Thompson (1995) o McKee (2004), que denominan a estas estructuras “sistemas formales no narrativos” o “antitramas”, respectivamente.

Desde este punto de vista, cualquier tipo de expresión humana contiene, por anárquica que parezca, determinados elementos axiomáticos, como la presentación de una determinada idea, la presencia de un conflicto que se debe resolver y la extracción final de una enseñanza que puede afectar tanto al protagonista de la acción en el caso de una película de cine clásico, como al propio espectador si se trata de una obra videoartística.

En definitiva, para la puesta en marcha de este proyecto partimos de la creencia de que toda expresión del pensamiento humano no deja de ser un viaje, un proceso o una evolución, similar a la que experimenta el propio ser humano durante la etapa adolescente. Es por eso que escogemos la narrativa audiovisual como forma de comprensión de la juventud. ¿Qué mejor que narrar cuando los propios conflictos vitales de los adolescentes podrían convertirse en una narración?

Por esto mismo en este proyecto los héroes y heroínas de cada historia son los propios alumnos/as que se tienen que enfrentar, aplicando la técnica del stop motion, a sus particulares conflictos, tratando de resolverlos y llegando a adquirir un aprendizaje final.

3. Segunda etapa: Educación audiovisual, un nuevo tipo de alfabetización

Aclarada la primera razón que nos lleva como investigadores a adoptar el audiovisual como soporte artístico, pasamos a señalar el segundo motivo por el que realizamos esta elección, que está directamente relacionado con la educación.

La inclusión del audiovisual en el ámbito de lo educativo no es una idea reciente. Desde la segunda mitad de los años setenta multitud de investigadores han asumido este terreno como un campo preferente de investigación. Uno de los primeros fue Decaigny (1978), quien realiza la siguiente declaración:

El método audiovisual debe ser racionalmente integrado a la comunicación pedagógica, tal como el impreso o la expresión verbal. (Decaigny, 1978, p. 1).

Y es que ya no es posible negar que *“las imágenes de los medios audiovisuales proporcionan un material extraordinario para educar visual y plásticamente a nuestro alumnado”* (Roldán, 2003, p. 350) ofreciéndoles gran cantidad de información visual que resulta muy útil para la formación artística y estética. Pero, yendo incluso más allá de su pura función como medio educativo para la expresión y la creatividad, el medio audiovisual destaca por su función como medio sociocultural (Escaño, 2002), y es que *“de todas las artes el cine [y, por extensión, el audiovisual] es el menos aislado de la realidad social”* (Aumont, 2004).

Hoy en día soportes como el televisivo o el digital están plagados de discursos que nos construyen como seres humanos, modelando nuestras conciencias sin que seamos apenas conscientes de ello (Maeso, 2008). Esta opinión, compartida por numerosos expertos (Gubern, 1974; Rocher, 1985; González, 1994; Arnett, 1995; Sánchez, 1997; Ferrés, 2000; Huertas, 2002; Padilla, 2002; etc) deja claro que es necesario que los jóvenes adquieran una verdadera comprensión de cómo opera el poder dentro de estos aparatos culturales, pues sólo así podrán juzgar los discursos a los que están expuestos de una manera crítica (Giroux, 2003).

Este proyecto se fundamenta en la creencia de que las instituciones educativas necesitan redefinir sus currículos adaptándose a una concepción posmoderna de la cultura, dentro de la cual son necesarias nuevas formas de alfabetización relacionadas con los medios audiovisuales (Giroux, 2003). En base a esto este proyecto de fomentar en las instituciones educativas la comprensión crítica de las imágenes que se consumen y lo hace a través de la puesta en marcha de un proceso de construcción de objetos artísticos (Martínez, 2002). Se intenta conseguir que el alumnado experimente lo que significa ser el productor de un discurso cultural sobrepasando el acto de consumo para llegar a la autoproducción de una información y expresión propia (Giroux, 2003).

4. Tercera etapa: Las fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad

Señalada la importancia de incluir la alfabetización audiovisual como un contenido curricular en la enseñanza la pregunta es, ¿por qué consideramos que las fotoanimaciones¹, como productos audiovisuales concretos, son un recurso idóneo para que el alumnado —y por extensión el investigador— interroge la realidad?

Realizar una fotoanimación conlleva para el alumno/a la puesta en marcha un proceso de construcción y autorreflexión. Esto hace que, como elemento de análisis,

estos productos audiovisuales sean de gran interés, pues contienen fragmentos ya filtrados del pensamiento de un estudiante. Cuando observamos una fotoanimación finalizada por parte del alumno/a, estamos también visualizando el resultado de un proceso en el que ya ha priorizado la información principal por encima de la secundaria realizando con ello un esfuerzo discursivo que refleja la forma que su creador tiene de ver un problema determinado. Como dijo Jean Mitry, el lenguaje de la imagen dinámica es “*una forma de organizar, construir y comunicar pensamientos*” (1978: 48) y, por este motivo, las fotoanimaciones son herramientas idóneas para conocer los de los propios estudiantes.

Otra razón por la que consideramos válido el uso de fotoanimaciones como herramienta de investigación se basa en el hecho de que este tipo de lenguaje audiovisual, por su forma ágil, directa y explícita similar a la de los cortometrajes, resulta especialmente cercana a los lenguajes audiovisuales que consumen hoy en día los adolescentes. En la actualidad, los sitios web con contenidos audiovisuales en Internet se han multiplicado, llegándose a producir una revolución que “ha arrebatado el poder audiovisual a las grandes empresas y grupos comunicativos, generando modos alternativos de ver” (Bartolomé, 2008: 31). Los jóvenes, habituados a estas nuevas tecnologías, son los mayores consumidores de contenidos audiovisuales digitales, por lo que les resultan cercanos a su propia realidad. Asimismo, la posibilidad de construir o elaborar por sí mismos un discurso similar a los que suelen consumir hace que se motiven por llevar a cabo la actividad, por lo que los resultados son más satisfactorios y, sobretodo, más cercanos a la realidad de sus pensamientos.

El audiovisual ha sido y es una herramienta de insuperable valor educativo [...] La facilidad con que las generaciones jóvenes analizan y comprenden el lenguaje cinematográfico hace posible que [gracias al uso de esta herramienta en el aula] seamos capaces de sacar a la luz grandes contenidos de alcance formativo. (De la Llave, 2009, pp. 62-63).

4. 1 Sistemática empleada en el análisis de las fotoanimaciones

Pasamos a definir los aspectos que esta investigación analiza en cada fotoanimación y que se pueden agrupar bajo dos grandes categorías: los aspectos discursivos y los aspectos formales. El análisis de los primeros se orienta a estudiar tanto el modo de construcción de la narración como el mensaje principal que comunica, tratando de llegar a entender con la mayor profundidad posible todos los aspectos de la idea que el adolescente quiere transmitir. Por otro lado, el análisis de los aspectos formales trata de ahondar en la forma de representación de esos problemas desde un punto de vista estético y visual. Es un esfuerzo por llegar al conocimiento tanto de la “intención” como de la “forma” de cada una de las creaciones audiovisuales realizadas (Eisner, 1995). De esta manera es posible tanto identificar algunos de los problemas que preocupan a los adolescentes, como estudiar la capacidad constructivo-formal y narrativo-discursiva del alumnado.

Dicho esto, pasamos a enumerar los aspectos discursivos a estudiar en cada una de las fotoanimaciones realizadas por el alumnado.

En primer lugar, definiremos cual es la “idea controladora” de cada relato. Este término, acuñado por McKee (2004), se refiere a la forma más pura del significado narrativo, es decir, al mensaje más esencial que la narración pretende transmitir.

En segundo lugar, trataremos de esclarecer cual constituye lo que Tobias (2004) denomina “el motivo dominante” de la narración, que se refiere al tipo de trama utilizada para ejecutar la historia. Según este autor existen dos tipos de tramas básicas en cualquier relato de tipo audiovisual: por un lado las “físicas” y por otro las “psicológicas”. Mientras las tramas psicológicas examinan “el interior de la naturaleza humana y las relaciones entre las personas” (Tobias, 2004, p. 55) las tramas físicas se basan más en la resolución de un problema o enigma que en los propios personajes, siendo la acción lo verdaderamente importante. Basándonos en esta clasificación realizada por Tobias (2004) podría hacerse una tipificación de los posibles tipos de tramas orientada al análisis de las fotoanimaciones.

Tramas físicas

Búsqueda: *Esta trama se basa en la búsqueda que efectúa el protagonista de algo que espera o desea cambiará su vida de manera significativa (Tobias, 2004, p.81).*

Enigma: *Este tipo de tramas sugieren un significado oculto, es por eso que es necesario analizar la narración en busca de pistas que nos aporten la solución (Tobias, 2004, p. 137).*

Venganza: *En el centro de esta historia se halla el protagonista, quien por lo habitual es una buena persona obligada a realizar una venganza por su cuenta una vez que la ley no puede hacer nada (Tobias, 2004: 124).*

Tramas psicológicas

Transformación: *La trama de la transformación trata acerca del proceso de cambio que sufre el protagonista cuando experimenta una de las muchas etapas de la vida, centrándose, además, en la naturaleza de ese cambio y en cómo este afecta al protagonista (Tobias, 2004, pp. 179-180).*

El desvalido: *En la trama del desvalido las fuerzas no están igualadas. El protagonista se halla en desventaja y ha de hacer frente a obstáculos insuperables (Tobias, 2004, p. 155).*

Tentación: *La historia de la tentación es la historia de la fragilidad humana [...] cuando se sufre una tentación, hay varias fuerzas en conflicto en nuestro interior (Tobias, 2004, p.163).*

Esta clasificación, aplicada a las creaciones realizadas por los estudiantes, nos puede ayudar a saber el punto de vista que éstos tienen sobre el problema reflejado en cada una de las fotoanimaciones. Por ejemplo, si el relato elaborado se basa en la venganza, es posible intuir la forma en la que el adolescente se enfrentaría a un determinado problema. Por el contrario, si éste se basa en la transformación

del personaje protagonista, podría llegarse a la conclusión de que el alumno/a está construyendo un relato acerca de la madurez. Al mismo tiempo, cada fotoanimación no tiene por qué corresponderse con una única trama, pudiendo combinar en una misma historia diferentes aspectos o diferentes formas de tratamiento. De esta forma, un relato sobre la tentación se puede convertir, si el protagonista consigue vencerla, en un relato acerca de la transformación del personaje.

Por otro lado, junto al análisis de las tramas, se realiza también un análisis de las estructuras narrativas. Este aspecto trata de distinguir, a grandes rasgos, si la forma narrativa de la historia se corresponde más con la estructura clásica enunciada por Aristóteles en el siglo IV a. C.—asociada al conservador paradigma de: principio, medio y fin—, o, por el contrario, responde más a una tipología antinarrativa o no formal similar a las corrientes de cine artístico o al videoarte.

El tercer aspecto a observar en el análisis de las fotoanimaciones es el contexto de desarrollo de la historia y los personajes que en ella aparecen. Con esta información pretendemos llegar al conocimiento de los entornos en los que se desarrollan los conflictos que afectan a los adolescentes actuales, las personas que entran en juego en dichos conflictos y las fuerzas antagonistas a las que se enfrentan para resolverlos.

Finalmente, el último y quizás más importante aspecto narrativo en el que nos detendremos es la forma en la que los adolescentes realizan la resolución del problema planteado, y es que uno de los requisitos de partida de cada narración es plantear, además de una denuncia determinada, una solución a la misma. Con ello, la intención es averiguar cómo los adolescentes se enfrentan a los problemas que se les presentan, y para ello se parte de la idea de que estas soluciones son clasificables dentro de dos tipologías diferentes: constructivas y concluyentes. Mientras la solución constructiva trata de aportar un posible recurso o procedimiento efectivo con el que superar el conflicto narrado, la solución concluyente es un final categórico que actúa de forma absoluta e indiscutible como si no existiera otra salida para el problema.

Una vez señalados los aspectos discursivos que se analizan dentro de las fotoanimaciones pasamos a enumerar los aspectos formales que se tienen en cuenta a la hora de estudiar las creaciones de los estudiantes, que serán básicamente dos: la fotografía y el montaje.

El análisis de la fotografía es relativo a la estética general del vídeo o, lo que es lo mismo, su dirección artística. Aquí trataremos de estudiar la mayor parte de las cuestiones de tipo formal como el cuidado de los espacios en los que se desarrolla la acción, el encuadre de los planos o el vestuario de los personajes. Con ello pretendemos averiguar la capacidad que tiene el alumnado de crear formas visuales con una naturaleza estética y expresiva (Eisner, 1995).

Por otro lado, en el análisis del montaje nos detendremos a observar si las fotoanimaciones realizadas por el alumnado utilizan como forma de enlazar los planos el montaje continuo o, por el contrario, explotan otras alternativas distintas a la hora de articular los fotogramas entre sí. Esta elección ha sido desde el nacimiento del cine un dilema para sus creadores, y es que de ello depende que el flujo de atención de la imagen sea más fácil o más difícil de seguir por parte del espectador. De hecho, mientras el cine “comercial” se ha basado siempre en la idea de que “la transición de un plano a otro se realice de forma suave” (Bordwell y Thompson, 2002, p. 261)

de manera que exista una continuidad espacio-temporal, las corrientes audiovisuales más relacionadas con el arte como el surrealismo francés o el cine soviético de los años 30 se han atrevido a romper estos esquemas para aprovechar, de una forma más original, las posibilidades gráficas y rítmicas del ensamblaje de los planos. En definitiva, si conseguimos descubrir la forma en la que los estudiantes articulan las imágenes en movimiento llegaremos también a saber el dominio que éstos tienen de este lenguaje específico, pues es improbable que alguien que no se mueve con soltura en la construcción de un discurso audiovisual emplee una disposición de los planos que se aleje del montaje continuo de las imágenes.

Una vez explicadas con detalle todas las cuestiones a analizar con respecto a las fotoanimaciones realizadas por los estudiantes procedemos a realizar un diagrama resumen de todos estos aspectos.



Figura 2. Diagrama resumen de todos los aspectos de análisis presentes en las fotoanimaciones realizadas por el alumnado

5. Cuarta etapa: Contexto de investigación y puesta en marcha

Sentadas las bases de esta investigación ha llegado el momento de pasar a describir la parte empírica de este estudio desarrollado en el I. E. S. Severo Ochoa de Granada.

Este instituto del distrito municipal granadino de La Chana es el único centro educativo de la ciudad y de su área periurbana que ofrece todos los bachilleratos existentes. Localizado en la zona noroccidental de la capital granadina, La Chana es un distrito de clase media trabajadora dividido en seis barriadas: Angustias, Chana, Victoria, Encina, Las Torres y Las Perlas. De estas seis zonas diferenciadas, tres están formadas por edificios de protección oficial y otras tres edificadas por constructoras privadas. Esto hace que dentro de la clase media nos encontremos con algunas parcelas consideradas de mayor estatus por parte de los propios vecinos.

En definitiva, la realidad sociocultural del barrio y por extensión del I. E. S. Severo Ochoa, está conformada por un perfil de clase media, tanto alta como baja, que es mayoritario dentro de la estructura social de nuestro país. Por este motivo este centro educativo constituye un buen lugar en el que desarrollar un estudio de caso que podría ser extensivo a otras realidades actuales. Una vez seleccionado el centro nos ponemos en contacto con uno de sus profesores que, viendo las posibilidades educativas de la propuesta, decide incluir la experiencia como parte de los contenidos de la materia de Cultura Audiovisual en el mes de mayo de 2011. Esta asignatura es impartida a uno de los grupos de 1º de Bachillerato del centro, y cuenta con 23 alumnos/as con edades comprendidas entre los 16 y los 20 años.

5.1 Creación de fotoanimaciones

Tras unas primeras sesiones en las que explicamos todos los conceptos necesarios para que los alumnos/as comiencen a trabajar en la creación de las fotoanimaciones, son ellos mismos quienes proceden a formar diferentes grupos de trabajo que no deben superar las cuatro personas. El resultado es la creación de cinco grupos de trabajo con tres componentes cada uno, dos grupos de dos componentes y uno de cuatro, la mayoría de ellos mixtos en cuanto al género. 8 agrupaciones que comenzarán a deliberar acerca del tema central a tratar en sus respectivas creaciones.

Una vez decidido ese tema, es el momento de comenzar a trabajar en el desarrollo de la idea. Para ello, cada grupo elabora un pequeño storyboard o guión en el que plasman la acción que se desarrolla en sus historias.

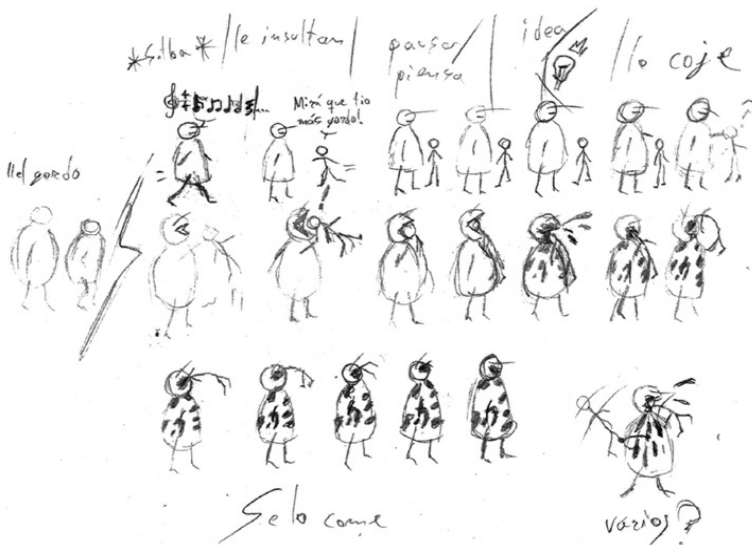


Figura 3. Storyboard elaborado por uno de los grupos participantes en el proyecto. Esta historia, a la que finalmente titularon "Gordito Canibal" toca el tema de la burla hacia el más débil retratando una situación ficticia vivida por un niño con sobrepeso. Es importante señalar que la calidad artística de los storyboards no es un objetivo del proceso. Más bien al contrario, pretende utilizarse como una simple herramienta que ayude a los creadores a definir las acciones de su historia.

La última etapa del proceso de creación es la toma de fotografías y la realización de la edición y el montaje de las mismas hasta llegar a la obtención de las obras finales, todas ellas recogidas en blog dedicado al proyecto que es posible consultar en la siguiente dirección: <http://narrativasfotoanimadas.blogspot.com.es/>

Como síntesis solo nos queda aclarar que los investigadores no intervenimos ni en la gestación de las ideas, ni en lo que se refiere a la creación de las obras audiovisuales. Por el contrario, nos encontramos en el aula como observadores y nuestra única intervención se produce al comienzo de la experiencia a la hora de explicar conceptos como el storyboard o el guión. Podríamos decir que una vez comenzado el proceso creativo nuestra intención no es guiar al alumnado hacia la consecución de un producto final de una calidad determinada, sino ser testigos de la forma en la que ellos mismos ejecutan sus creaciones.



Figura 4. Grupo de alumnos/as de la asignatura de Cultura Audiovisual durante el proceso de creación de las fotoanimaciones.

5.2 Análisis de fotoanimaciones: Resultados

Una vez repasado todo el proceso de creación estamos en posición de poder analizar los resultados. Para ello, realizaremos un estudio pormenorizado de dos de las fotoanimaciones recogidas en base a las pautas de análisis expuestas en la tercera etapa de esta investigación.

La primera fotoanimación a la que nos referiremos se titula *NO al materialismo* y en ella se trata un tema de interés general que se sale del contexto escolar. Su “idea controladora” es el papel del dinero en la sociedad y los componentes del grupo la tratan a través de una trama psicológica. Concretamente, nos narran una historia sobre la tentación que da lugar a una transformación final del personaje protagonista.

En esta fotoanimación somos testigos de cómo una joven, que consigue de manera repentina mucha cantidad de dinero, hace cálculas sobre cómo gastarlo. En primer lugar piensa en una casa, después en un coche, más tarde en joyas y zapatos, hasta que todo ello desemboca en una estabilidad que la lleva a la búsqueda de una pareja y a la formación de una familia. El relato combina, por lo tanto, una reflexión acerca del dinero y una crítica hacia la estabilidad considerada como objetivo dentro de la sociedad de consumo. Esta joven, que se topa con la tentación de gastar su dinero de forma desmesurada gracias a su fácil obtención acaba por encontrarse también con un conflicto interior que la empuja hacia lo establecido, lo considerado como bueno en una “sociedad ideal”. Finalmente, venciendo a la tentación, acaba por producirse en ella una transformación que la lleva a renunciar al dinero rechazando también con ello la comodidad de las convenciones sociales y abogando por su independencia y su libertad de decisión.



Figura 5. Fotograma de la fotoanimación “NO al materialismo” que es posible ver al completo en la dirección web <http://narrativasfotoanimadas.blogspot.com.es/>

Se trata de una narración con una estructura clásica. Observamos como a la protagonista se le presenta un conflicto que acaba por tener una resolución. Sin embargo, esta resolución se aleja del clásico “happy end” frecuente en la cinematografía comercial. Por el contrario, estos estudiantes rompen con los moldes para presentar su particular idea acerca de las opciones de elección que puede tener la juventud. Los protagonistas son ellos mismos, personificados en esa joven que renuncia a lo que comúnmente podríamos considerar el encuentro de la felicidad. En definitiva, en esta historia el conflicto se resuelve de forma constructiva, mostrando una opción de vida alternativa con respecto a lo que podríamos considerar un final feliz concluyente.

Por otro lado, por lo que respecta al análisis formal la imagen está claramente cuidada. Los estudiantes se han preocupado por buscar un espacio despejado y limpio, en el que imperan los colores claros, haciendo que el punto de atención de

la imagen destaque sobre el resto. Vestuario y maquillaje están minuciosamente pensados, destacando dos expresivas lágrimas pintadas sobre el rostro de la joven que sirven también como cierre a la historia. Finalmente, el montaje utilizado se basa en la continuidad, dando coherencia temporal y espacial a la narración.

En la segunda fotoanimación que analizaremos, titulada *¡Gordito Canibal!*, la idea controladora es la ridiculización o burla del más débil. Se trata de una trama psicológica que Tobias (2004) denomina trama del desvalido. En este tipo de historias el personaje principal se halla en desventaja representando la lucha entre el débil y el poderoso.

Los componentes de este grupo muestran en su historia a un adolescente con sobrepeso que se encuentra en varias ocasiones con diferentes individuos que lo insultan llamándolo “gordito”. Tras vivir la situación repetidas veces el protagonista opta por acabar con el problema comiéndose al último que pretende ofenderle. Vemos, por lo tanto, como lo que en principio es una trama psicológica de desvalido se convierte en una trama física de venganza. El protagonista, que no ve otra solución para el problema, acaba eligiendo la violencia física extrema para resolverlo. No existe, por lo tanto, ninguna transformación, no se produce un aprendizaje y el personaje no evoluciona al final de la historia. Se trata, más bien, de una resolución concluyente del problema, que se presenta a falta de otra alternativa. Sin embargo, si se mira desde otro punto de vista, puede significar también la reafirmación del personaje protagonista, aceptándose a sí mismo tal y como es con las ventajas y desventajas que ello conlleva. Estos estudiantes, por lo tanto, se están afirmando también a sí mismos a través de esta historia, por no hablar de lo efectivo que resulta este final a ojos del espectador que lo observa como algo original y, sobretodo, sorprendente.

En lo que respecta a la estructura narrativa de esta fotoanimación vemos, de nuevo, el uso del paradigma clásico que cuenta con la presencia de un principio, un medio y un fin.

Finalmente, en lo referente al análisis formal de este corto hay que señalar que los estudiantes se arriesgan al hacerlo dibujado y a pesar de que no entran demasiado en detalles, haciendo poco más que un bosquejo de los personajes, lo cierto es que las imágenes están perfectamente entrelazadas entre sí y resultan muy expresivas. Realizan un perfecto montaje continuo con la dificultad añadida de que las imágenes son dibujadas por ellos mismos. Se trata, por lo tanto, de una verdadera animación.

6. Conclusiones

Para terminar, y a modo de conclusiones, sólo cabe señalar que la experiencia y sus resultados han sido más que positivos, pues a través de una serie de discursos audiovisuales realizados por una serie de jóvenes hemos comprendido algo más acerca de la forma de pensar de la adolescencia. Podría decirse que hemos sido testigo de cómo los jóvenes que se encuentran en esta etapa del desarrollo se revelan contra la autoridad y lo establecido y colaboran entre sí en busca de una identidad propia que han conseguido defender a través de sus respectivos discursos. El audiovisual ha resultado ser, por lo tanto, una gran herramienta con la que acercarnos a la mente de estos jóvenes para poder descubrir un poco más acerca de cómo piensan y de cómo sienten. Estamos, por lo tanto, de acuerdo con la idea señalada por Coll, Selva

y Solá en base a la cual a pesar de que pueda parecer que el audiovisual, por su condición de sistema expresivo, “se aleja del cientifismo únicamente ligado a la razón y a la lógica” (1995, pp.10-11) esto no significa que deba rechazarse todo esfuerzo intelectual o reflexivo con respecto a este medio, sino que es necesario comprender lo que éste tiene de discurso y lo que tiene de expresión para llegar a la obtención del conocimiento y la comprensión de los procesos a través del mismo.

Referencias

- Aguirre, A. (1994). *Estudios de etnopsicología y etnopsiquiatría*. Barcelona: Marcombo.
- Aristóteles (2009). *La poética*. García Yebra, V. (Trad.). Madrid: Gredos.
- Arnett, J. J. (1995). Adolescents' uses of media for selfsocialization. *Journal of Youth and Adolescence*, 24 (5).
- Aumont, J. (2004). *Las teorías de los cineastas. La concepción del cine de los grandes directores*. Barcelona: Paidós.
- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo digital y educación*. Madrid: Síntesis.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (1995). El arte cinematográfico. Barcelona: Paidós Comunicación 68 Cine.
- Coll, M., Selva, M. & Solá, A. (1995). El filme como documento de trabajo escolar. *Cuadernos de pedagogía*. 242: 10-11.
- Decaigny, T. (1978). *La tecnología aplicada a la educación. Un nuevo enfoque de los medios audiovisuales*. Buenos Aires: Ateneo.
- De la Llave Cuevas, J. (2009). Pensando la sociedad desde el cine. En Sebastián Lozano, J. (Coord.) *El audiovisual y la educación para el desarrollo. Del entretenimiento a la participación*. Valencia: Fundación Mainel.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1992). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Escaño González, C. (2002). *Ejemplificación de la posmodernidad: Creatividad plástica y Kitsch audiovisual*. Sevilla: C.E.G.
- Ferrés, J. (1996). *Educación en la cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Field, S. (1995). *El libro del guión. Fundamentos para la escritura de guiones*. Madrid: Plot.
- Giroux, H. A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- González Almagro, I. (1994): Socialización del adolescente. En Aguirre, A. *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Marcombo.
- Gubern, R. (1974). *Mensajes icónicos en la cultura de masas*. Barcelona: Lumen.
- Hopkins, J. R. (1987). *Adolescencia. Años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Huertas, A. (2002). *La audiencia investigada*. Barcelona: Gedisa.
- Kett, J. F. (1977). *Rites od pasaje: Adolescence in America 1970 to the present*. New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Loevinger, J. (1990). Ego development in adolescence. En Mauss, R. y Porton H. (Eds.) *Adolescent behavior and society. A book of readings*. New York: McGraw Hill.
- Maeso Rubio, F. (2008). La TV y la educación en valores. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, nº 31, v. XVI.
- Martínez Vázquez, V. (2002). Arte y educación artística infantil en los debates de la postmodernidad: géneros, miradas y emociones. *Arte, Individuo y Sociedad*. nº 14, Anejo I.
- McKee, R. (2004). *El guión*. Barcelona: Alba.
- Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine*. Madrid: SigloXX.
- Montero Díaz, J. (2009). El audiovisual, la educación para el desarrollo y el entretenimiento. En Sebastián Lozano, J. (Coord.) *El audiovisual y la educación para el desarrollo. Del entretenimiento a la participación*. Valencia: Fundación Mainel.
- Montero Rivero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Padilla Novoa, M. (2002). *Técnicas de persuasión en la televisión*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Palacios, J. (1991). ¿Qué es la adolescencia? En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol.1). Madrid: Alianza Editorial.
- Rocheblave-Spenlé, A. M. (1975). *El adolescente y su mundo*. Barcelona: Herder.
- Rocher, G. (1985): *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Roldán Ramírez, J. (2003). El discreto encanto de los tiempos modernos. En Marín Viadel, R. (Coord.) *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Pearson.
- Sánchez Noriega, J. L. (1997). *Crítica de la seducción mediática*. Madrid: Tecnos.
- Tobias, R. B. (2004). *El guión y la trama. Fundamentos de la escritura dramática audiovisual*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Barcelona: Robinbook.

Notas

1. Recordemos que, como ya señalamos en la introducción, una fotoanimación es, en el contexto de esta investigación, una narración audiovisual realizada con la técnica del stop motion que tiene como fundamento narrativo la denuncia y proposición de un cambio y su intención final es que los estudiantes se vean comprometidos a reflexionar acerca de aquellas cuestiones que les preocupan y afectan de forma directa

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.

Lectura 06: Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: el uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad. Xana Morales-Caruncho.

1. Estás de acuerdo en que la juventud es un momento de disputa y confusión.
- 2.Cuál es el vínculo del StopMotion con la animación.
- 3.Cuál es el vínculo que encuentras entre la investigación propuesta en la lectura y el Taller de Videoarte.
4. Te parecen interesantes los planteamientos para construir historias para el videoarte.
5. Te parecen prudentes las analogías para narrar historias en función de una edad de vida.
6. La práctica del videoarte te sirve para interrogar la realidad: cuál es tu acercamiento a esta forma artística.

Lista de lecturas y referencias de la lectura.

Burguera, M. S. (2014). El artista como alertador de incendios. *Imafronte*, (23), 165-186.

Jarque, V. (2007). Bill viola. videoarte y filosofía. *Archivos De La Filmoteca*, (55), 208-210.

Quiroga, P. C. (2015). LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LA PRÁCTICA DE LAS ARTES Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 20(64), 219-240.

Morales-Caruncho, X. (2013). Construyendo un discurso audiovisual a partir del conflicto: El uso de fotoanimaciones como recurso para interrogar la realidad/Constructing an audiovisual discourse based on conflict: The use of photoanimations as a resource for examining reality. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3),

Pillar, A. D. (2014). Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística1/Reading of audiovisual productions of contemporary art in art education. *Revista Complutense De Educación*, 25(2), 337-353.

Téllez, L. B. (2010). CUATRO PROPUESTAS SOBRE VIDEOARTE Y CINE EXPERIMENTAL/Four proposal about videoart and experimental cinema. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 163-174

Bibliografía general y complementaria.

Grande M. Las imágenes no-derivadas. Archivos de la Filmoteca 1997 02(25):158-173.

Jaime, RR (2004, 27 de junio). Videoarte Mexicano :. Plato fuerte del Arte Contemporáneo Reforma

Jarque, V. (2007). Bill viola. videoarte y filosofía. Archivos De La Filmoteca, (55), 208-210.

Jasso, K. (2003, Dec 05). Karla jasso / ser salvajes frente al video. Mural

Maíz-, M. (2007). Body tracks: Dis/locaciones, corporeidad y estética fílmica de ana mendieta. Letras Femeninas, 33(1), 175-192

Martin, Sylvia, 1964-. Videoarte / Sylvia Martin, Uta Grosenick, ed. ; [traducción Josep Maria Jané i Corbera]. Köln : Taschen, c2006.

Ramírez, J. C. (2008). COMPETENCIA POR CANTIDADES EN LOS MERCADOS DE ARTE DE MÉXICO*. El Trimestre Económico,75(1), 49-81

Téllez, L. B. (2010). CUATRO PROPUESTAS SOBRE VIDEOARTE Y CINE

EXPERIMENTAL/Four proposal about videoart and experimental cinema. Arte, Individuo y Sociedad, 22(1), 163-174

Grande, M. (1997). Las imágenes no-derivadas. Archivos De La Filmoteca, (25), 158-173

Complementaria.

A touch of code : interactive installations and experiences / [edited by Robert Klanten, Sven Ehmman, Verena Hanschke ; preface by Joachim Sauter ; introduction and text by Lukas Feireiss]. Berlin : Die Gestalten Verlag 2011.

Berson, Henri. (1988). Matter and memory / Henri Bergson ; Traducción por Nancy Margaret Paul y W. Scott Palmer, New York : Zone Books, 1988, pp. 87.

Deleuze, Gilles. (1985). La imagen-movimiento : estudios sobre cine 1 / Gilles Deleuze ; traducción de Irene Agoff, pp. 234.

Dubois, Philippe. Fotografía & cine / Philippe Dubois ; traducción, Andrea Garrido e Iván Salinas ; revisión, Martín Solares. México : Ediciones Ve : Fundación Televisa, 2013.

Jarvie, I. C. (Ian Charles), 1937-. Filosofía del cine : epistemología, ontología y estética / Ian Jarvie ; prólogo a la edición española Luis Arenas. Madrid : Síntesis, 2011

Rosseti Rikapito, Laura. Videoarte : herencia histórica : del cine experimental al arte total / Laura Rosseti Rikapito. México, D.F. : Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2011