

La intención

La intención

Un proyecto de Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto
sobre educación y para una alfabetización audiovisual

© De *La intención* [Publicación], Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto

© De *La intención* [Serie], Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto.

Se concede una licencia abierta para el exclusivo uso didáctico de los trabajos audiovisuales de *La intención*. Para su exhibición comercial o institucional se ruega contactar con HAMACA | media & video art distribution from Spain.

© De esta edición, febrero de 2008,

Entreascuas Editores, S.L.

Costanilla de los Ángeles 2

28013 Madrid

Diseño: Susi Bilbao

Traducción al inglés: Kamen Nedev

Coordinación de la producción: Nines de Pablo

Impresión: T.G. Forma

Encuadernación: Ramos

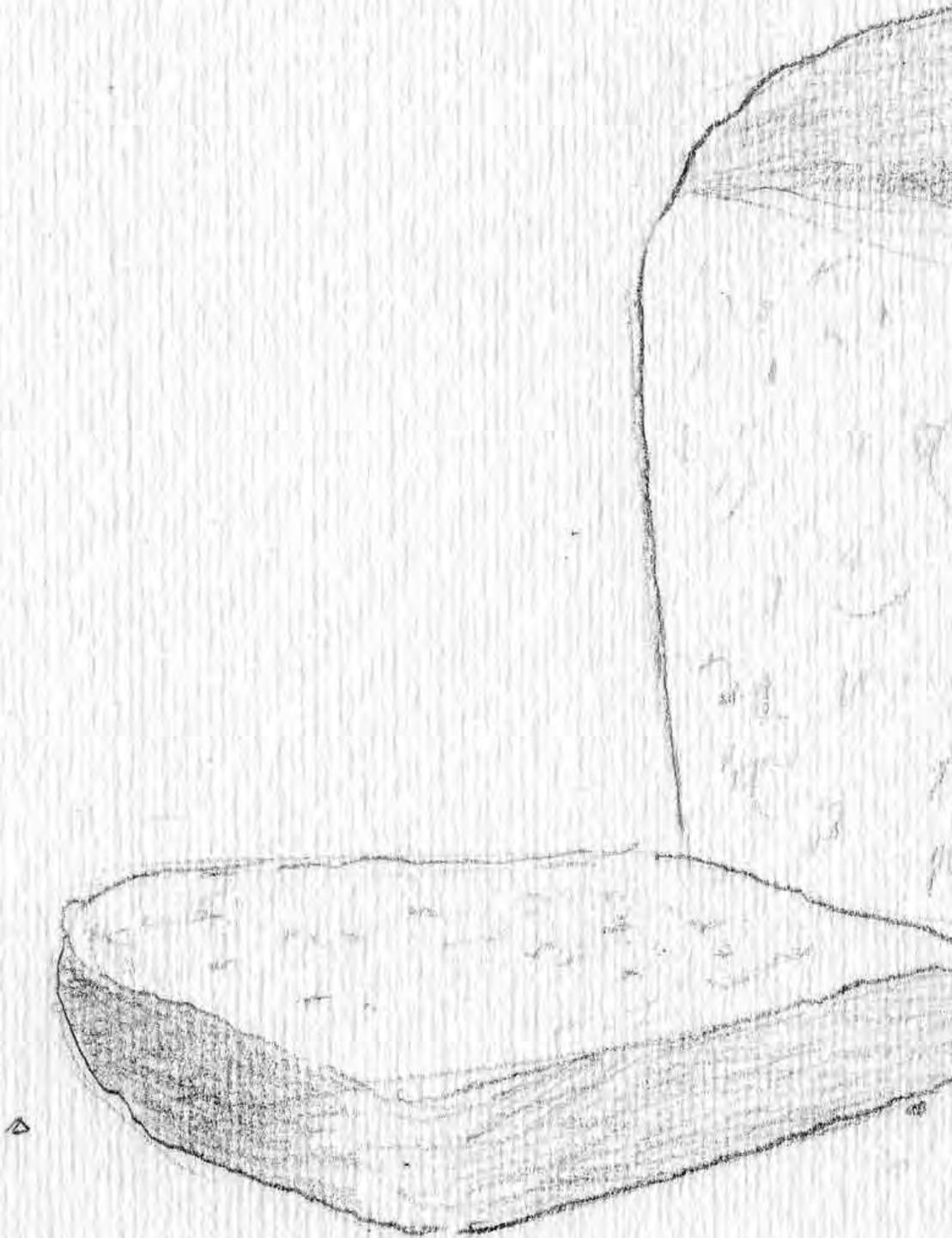
Impreso en España

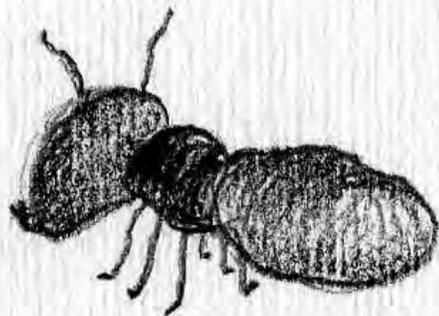
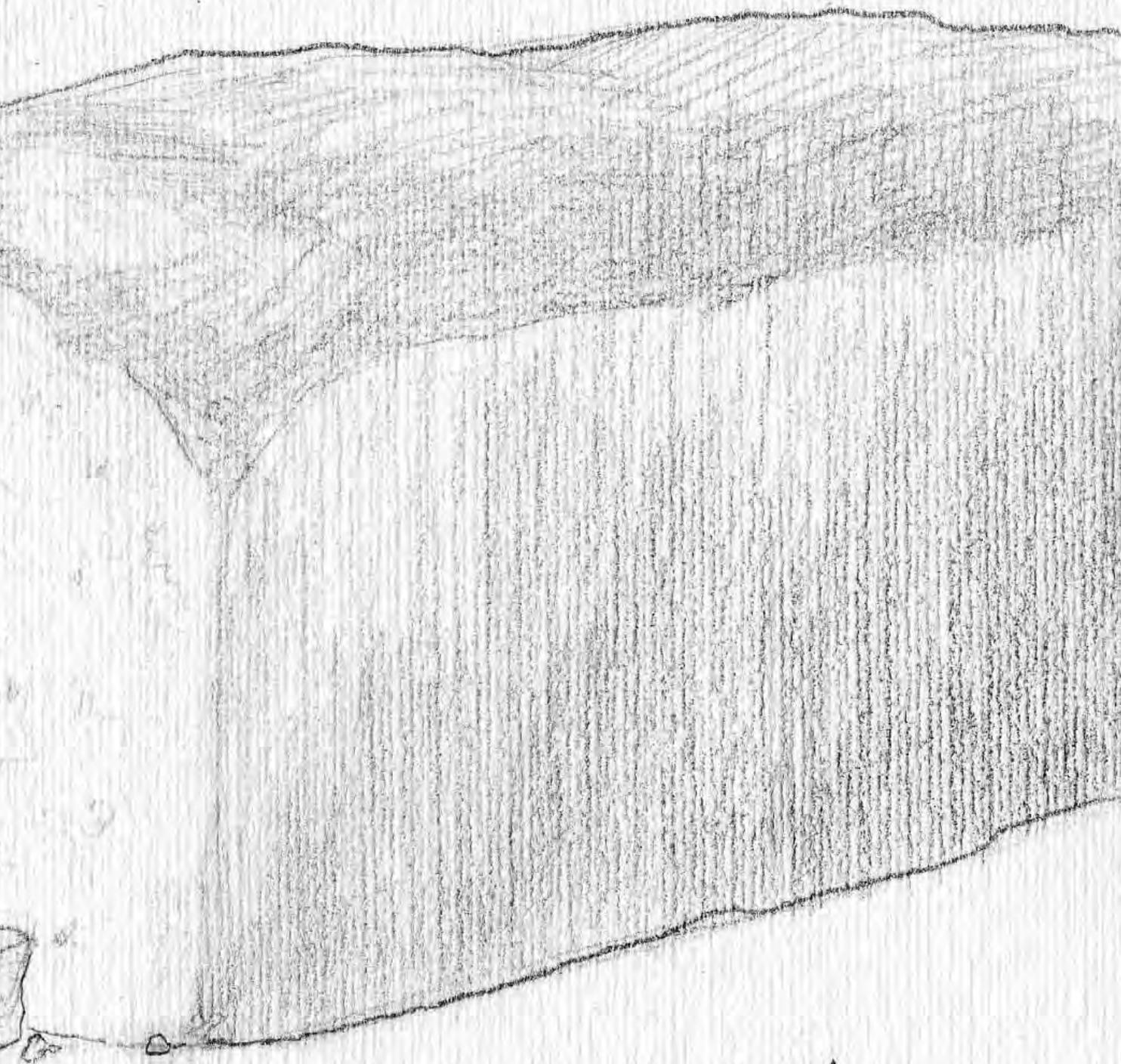
Depósito Legal: M-000000000

ISBN: 978-84-932139-6-1

6	Introducción
10	Ámbitos de actuación
20	Propuesta didáctica
24	<i>Misterio de Educación</i>
34	Ejes transversales
82	<i>La intención</i> [Serie]. <i>Voz off</i>
100	Desglose de secuencias
510	<i>La intención</i> [Instalación]
516	Bibliografía
528	Agradecimientos
530	Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto [Bio]

Introducción





La intención es un proyecto artístico y didáctico sobre educación y para una alfabetización audiovisual. Desde su inicio, no se concibió como un proyecto con un final o una formalización cerrada, sino que se ha concretado en diversos trabajos y puede hacerlo en otros en el futuro. Actualmente, sus principales formalizaciones han sido una serie de cuatro trabajos audiovisuales, un formato expositivo de instalación y una serie de talleres y debates con educadores y profesionales del arte.

Esta publicación quiere ofrecer a profesores de secundaria y universidad, educadores de instituciones artísticas y otras personas interesadas, una guía de uso y análisis profundo del trabajo, para así seleccionar los ejes o estratos con los que trabajar con sus alumnos o desde su posición institucional con los materiales proporcionados.

La intención es un trabajo difícil. Su lenguaje audiovisual es exigente y obliga a prestar atención a varios tonos simultáneamente, a cruces de voces que en ocasiones parecen llevar al receptor a un ansia de entender que no se ve colmada, que obliga a estar alerta y a reconstruir-construir significados dentro de uno, utilizando ese dificultamiento como estrategia formal audiovisual predominante. Una voz de mujer va describiendo un mundo que no tenemos, en el cual la educación, entre otros servicios públicos del Estado del bienestar, hubiera llevado a las sociedades humanas a otro entendimiento de lo común. Imágenes-tiempo, imágenes-movimiento e imágenes fijas añaden capas a esta ficción, hacen relecturas sobre lo que tenemos.

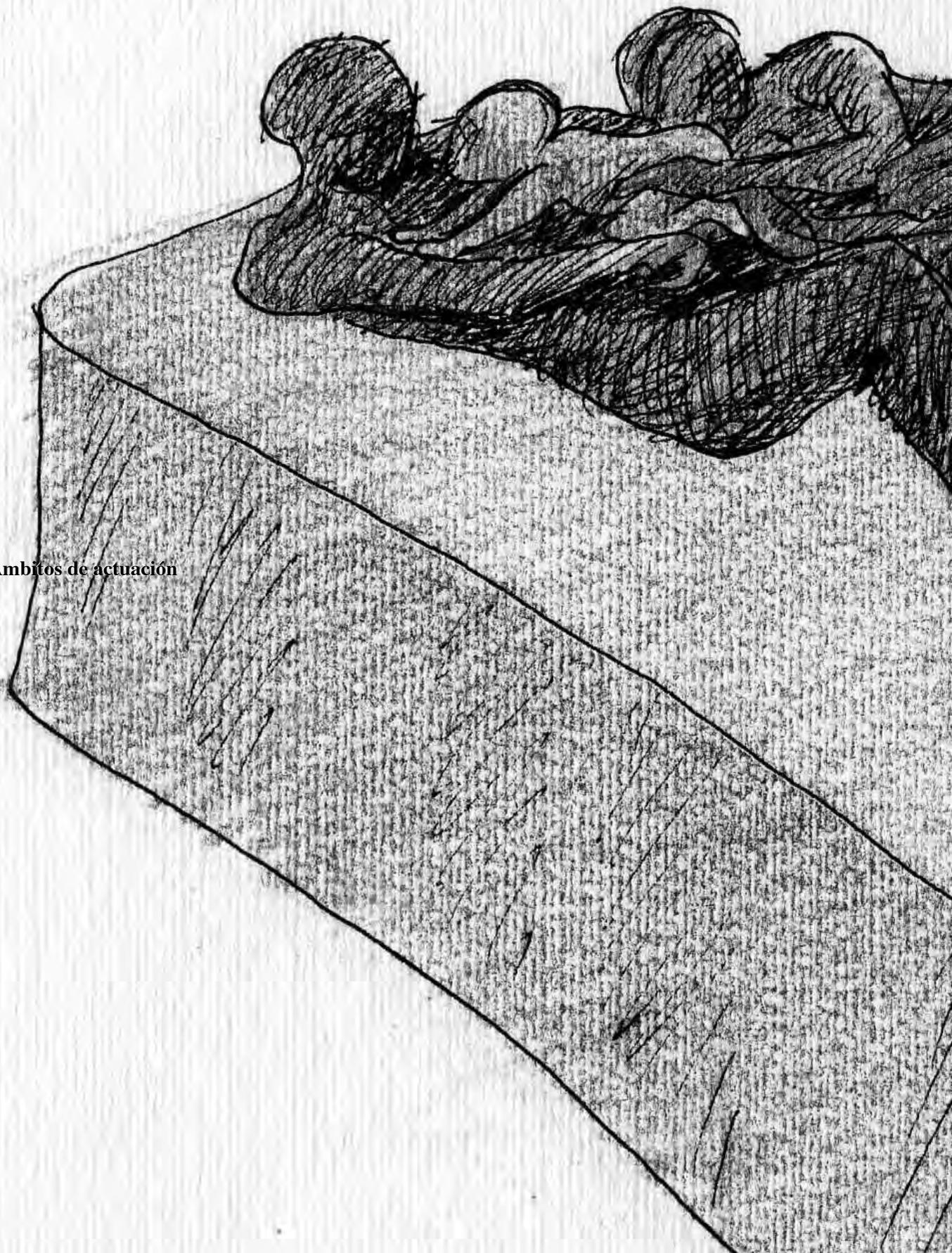
Tanto en su presentación expositiva como en su uso didáctico consideramos importante que el espectador tenga indicios suficientes de las intencionalidades del trabajo antes de comenzar a verlo. Ese es el fin de esta publicación. Pero como receptores activos de lo real que somos, entre otras de la realidad artística, también sabemos que hay trabajos que tienen la capacidad de extrañar la continuidad de la experiencia, el hábito de recepción audiovisual de persuasiones y sugerencias al que estamos acostumbrados. Por eso confiamos en los trabajos audiovisuales de *La intención* en su versión monocal canal como trabajos autónomos generadores de una pregunta fundamental de “¿Qué es esto?”, que no bloquee el deseo humano de entender, sino que lo estimule de otra forma no cínica, no publicitaria, no propagandística.

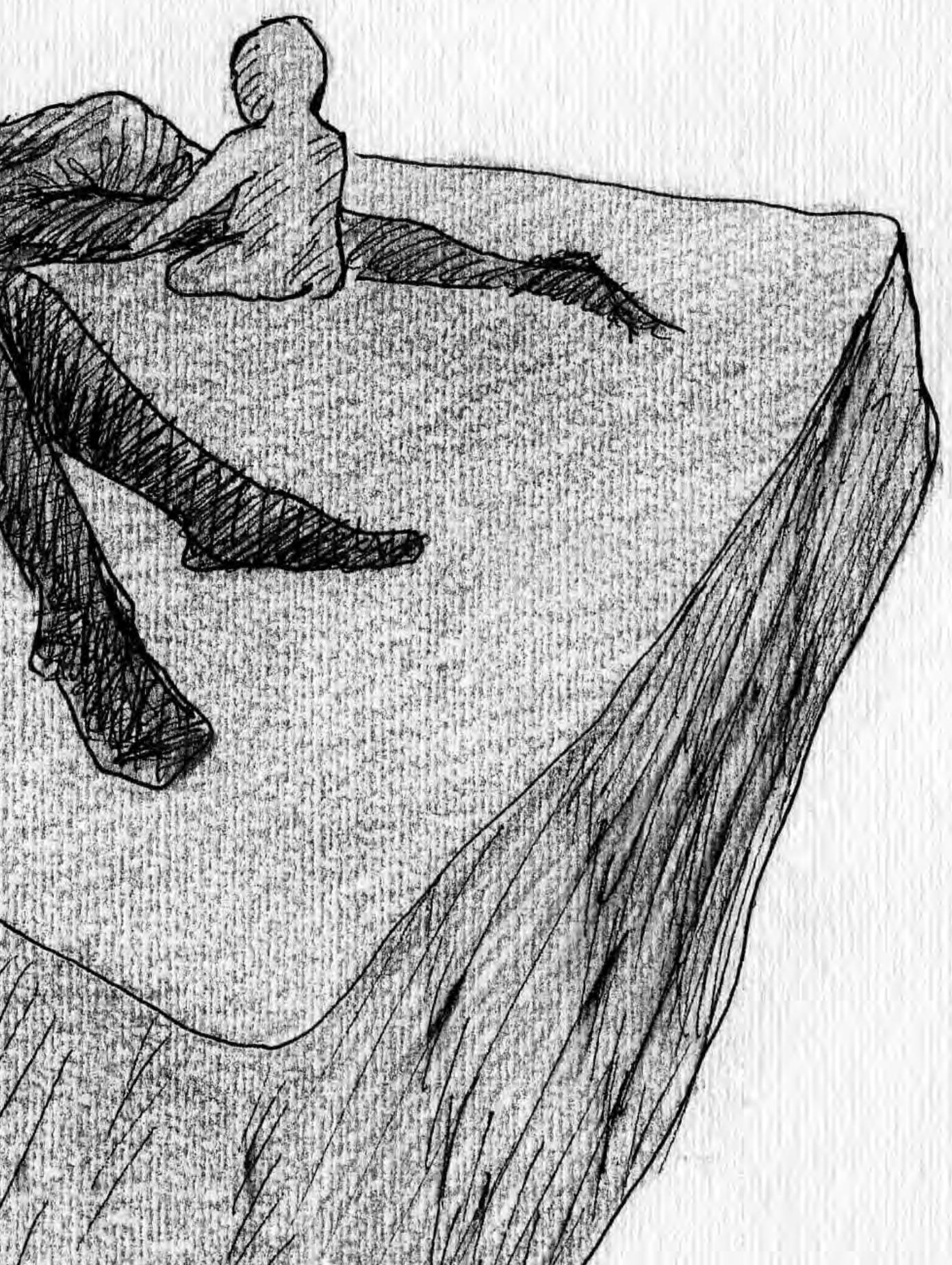
En lo que se refiere al trabajo con profesores, vimos necesario desde el inicio más o menos intuitivo del proyecto contrastar con otros educadores diagnósticos y necesidades que íbamos localizando. Lo que partió como una necesidad personal de entender la educación dentro del marco social, vimos que era compartido por otros compañeros, con los que comenzábamos a entrever que había que cambiar métodos, responder a nuevas realidades. Hemos de decir que cuando hemos fundamentado y expuesto el trabajo que quedaba por hacer de repensar la labor docente, compartiendo con otros lo que nosotros ya hemos pensado, muchos compañeros han reaccionado con rechazo, no demasiado dispuestos al trabajo pendiente. ¿Cual sería la compensación a este esfuerzo? Hemos ido aprendiendo que el mejor método para convencer de esto es mostrar los trabajos que han realizado alumnos nuestros, la distinta forma de producir cuando se parte de premisas que cuestionan el audiovisual hegemónico.

No nos vamos a extender aquí sobre qué motivaciones y lugar biográfico ocupa en nosotros asumir esta tarea desde hace ya más de cinco años. Se puede encontrar una suerte de genealogía del proyecto en nuestro texto *La intención. Un proyecto sobre la educación y para una alfabetización audiovisual* en la publicación *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* del Museo Patio Herreriano de Valladolid. Únicamente apuntaremos que iniciamos nuestro trabajo como profesores en el momento del cambio de siglo en occidente, en el que lo impensable se ha hecho cotidiano, y hemos entendido estos trabajos en todo momento como un estímulo a una mirada diferida sobre la educación y específicamente sobre la educación artística, que busca posibilitar otras actitudes sociales. Para nosotros ha sido un forma de resistencia, de redefinición activa de normalidades, de estimular en todos, prioritariamente en los jóvenes, la capacidad de imaginar y proyectar cosas distintas a las que se les dice que son.

Este es un trabajo paradójico entendido desde lo artístico y desde lo educativo. Intenta generar un discurso cuando toda la corriente simbólica que nos rodea emite exactamente en dirección opuesta, asumiendo con naturalidad que el sistema educativo genere una predestinación social de clase o que el campo mediático hegemónico tenga exactamente un idéntico control de clase. Pero nuestra experiencia nos dice que algo no debe estar funcionando aquí y que esto es cada vez más evidente para la gente. Hay personas jóvenes que quieren pensar más y mejor. Hay profesores que quieren hacer lo mismo y darlo a pensar y sentir. En los productos de estos deseos encontramos colectivamente motivos para una esperanza en activo, que redefina sus propios límites sin renunciar a la felicidad como horizonte común.

Ámbitos de actuación





La intención es un trabajo artístico sobre la educación, concebida esta última como tarea personal y colectiva de duración igual a cada vida y de evolución elegida. En lugar del lamento, este trabajo evoca una existencia consciente y exigente que, contra todo pronóstico y en unos días como los nuestros, apuesta por la creación de un imaginario que nos permita construir una realidad mejor.

La intención [Serie]

Cuatro trabajos de videocreación de 20' que plantean una reflexión profunda sobre la educación asociada a los cuatro momentos de la vida humana [infancia-adolescencia-madurez-vejez], elaborados de tal manera que la propia forma en su recepción genera una reflexión que pretende producir conciencia y conocimiento sobre las formas artísticas y los medios audiovisuales en general, es decir, una alfabetización audiovisual.

Estos capítulos son susceptibles de emitirse por televisión, proyectarse en formato monocanal o trabajarse como objeto de análisis en aulas de enseñanza secundaria o universitaria, formal o no formal.

La intención [Instalación]

Aunque el formato monocanal esté en el origen de la ideación de este proyecto, el formato expositivo de los trabajos audiovisuales se aborda como un método para añadir significados y guiar por otros caminos la recepción, sin dar por supuesto ni mecanizar la videoexposición.

Consta de cuatro muebles de madera, los cuales son una versión simplificada del que aparece en el cuadro *San Jerónimo en su estudio* de Antonello da Messina (1475), con pantallas integradas, y en cada uno de ellos se muestra uno de los cuatro trabajos audiovisuales de *La intención*. La dimensión total de cada uno de los muebles es de 245 x 220 x 190 cm.

a los que se añaden una serie de intervenciones murales, pictóricas y de dibujo, colgadas, proyectadas o realizadas directamente sobre las paredes, que varían en cada ocasión que se exponen. Estas imágenes fijas, algunas de las cuales han sido incluidas en el trabajo audiovisual, también aportan lecturas acerca de la educación, la función del relato en la cultura y desde distintos niveles de recepción tratan de enseñar a leer imágenes.

La intención [Aula]

Una de las vocaciones iniciales del trabajo fue su aplicación en la práctica educativa, a través de los materiales didácticos que se proporcionan en esta publicación.

En general, las actividades y ejercicios que se proponen pretenden actuar fundamentalmente sobre aquellas carencias que se observan en la práctica de la educación artística, y están por tanto encaminadas a:

1. Discernir entre realidad y representación.
2. Generar situaciones en las que la experimentación estética sea posible.
3. Diferenciar distintos tipos de imágenes según su función e intención.
4. Conocer el lenguaje de las imágenes.
5. Producir imágenes.
6. Acercar medios de producción menos accesibles.
7. Recuperar la confianza en la propia capacidad de recepción y producción de imágenes.

La intención [Talleres]

Es parte del proceso de creación e investigación de este proyecto la formación de grupos y redes de profesores de enseñanza secundaria y universitaria de materias afines confabulados con el proyecto, que se han implicado en diversos grados en la elaboración y perfeccionamiento de los materiales que aquí se presentan. La experiencia en otros proyectos artísticos y educativos nos ha enseñado que más vale contar con pocas personas implicadas de verdad que pretender llevar a las salas grandes audiencias poco motivadas, o enviar materiales que quedan abandonados en las estanterías de los departamentos. De este modo, hemos integrado en su propio desarrollo la realización de talleres y presentaciones que sirvan para contrastar con docentes y trabajadores del arte algunos de sus ejes de acción, para así localizar y problematizar las cuestiones en su ámbito de interés. Simultáneamente, el ámbito de los talleres se ha convertido en un medio idóneo para comunicar e incluso iniciar a algunos de nuestros compañeros de profesión en los análisis desarrollados en el proyecto, para de este modo comenzar a enmendar muchas de las carencias que tenemos como gremio que no acaba de entender cuál es su materia de estudio, lastrados por programaciones obsoletas, por la priorización de la técnica o el entendimiento meramente expresivo de la práctica cultural, que impiden la crítica de las imágenes y el acceso a imágenes otras.

Pasamos a hacer un resumen de los contenidos tratados en los diversos talleres realizados hasta la fecha.

Sobre la educación en la producción y recepción conscientes de la Imagen-Tiempo dentro del curso de formación del profesorado
El taller del artista: Procesos de creación en el arte contemporáneo.
Organizado por el Centro de Formación e Innovación Educativa Valladolid I y el Departamento de Investigación y Educación del Museo Patio Herreriano. Valladolid. Noviembre 2004. 2 jornadas de 3 horas.

En la introducción se realizaba una defensa de la educación artística en la formación humanista y ciudadana de cualquier joven de nuestra sociedad, no tanto por acercar a nuestros alumnos el privilegio de un acceso a la alta cultura sino por proporcionarles las herramientas necesarias para subsistir vital, crítica e ideológicamente en una cultura de masas.

Posteriormente se desarrollaba en tres pasos un acercamiento a la recepción y producción de imágenes artísticas. La primera parte reflexionaba sobre toda imagen como representación, trayendo a un plano de conciencia el entorno mediático como imágenes intencionales producidas por sujetos, a través de unas reglas formales y unos códigos de referencia. Tras el visionado de un bello anuncio de coches y un trabajo de videoarte, la segunda parte proponía la experiencia estética como rasgo específico de la forma artística, generando un conocimiento de la realidad distinto y autónomo que permite la creación de una mirada estética. Si convenimos que todo productor de arte ha tenido necesariamente que ser antes sujeto de experiencia estética, la primera tarea del profesor será la de promover situaciones que faciliten la consecución de experiencias estéticas en nuestros alumnos. Esto nos llevaba a la tercera parte, en la que se reflexionaba acerca de cómo los programas de las asignaturas mencionadas están estructurados a partir de la capacitación en un repertorio de técnicas y habilidades, desligando la decisión formal de aquello que se pretende comunicar, de las experiencias que se pretenden generar en la recepción, y del contexto social y cultural predeterminado en el que todo ello ha de ocurrir.

Se propuso una práctica que nos obligara como docentes a cumplir con rigor una tarea de producción, como pueden serlo las que proponemos a nuestros alumnos, en este caso un trabajo individual o colectivo en formato imagen-tiempo con el trabajo como tema.

En la segunda jornada se realizó el visionado, exposición, análisis, comentario crítico y debate de esta práctica.

Una alfabetización audiovisual, dentro del proyecto
Banquete. Comunicación en evolución. MediaLabMadrid, Conde Duque.
Madrid. Febrero 2005. 4 sesiones de 2 horas

Cada una de las cuatro sesiones se estructuraba en la exposición y debate de dos diagnósticos y la propuesta de una tarea de reflexión para abrir la siguiente sesión. En la primera sesión, los dos diagnósticos a debate eran: los alumnos acaban sus estudios de secundaria y universidad sin una alfabetización audiovisual, y esa alfabetización audiovisual no se da porque no interesa a un determinado orden social del que participamos. Los programas de estudio, los procesos de selección del profesorado, etc.

no son políticas neutrales, se busca que eduquemos a un determinado tipo de personas. Cerrábamos la sesión con varias cuestiones: ¿Somos los educadores de la imagen conscientes de las implicaciones políticas de nuestra tarea? ¿Hasta qué punto consideramos nuestra responsabilidad generar corrientes de pensamiento que determinen políticas de educación audiovisual adecuadas? ¿Cuánto de libre es una libertad de cátedra?

Comenzaba la segunda sesión con un debate acerca de cómo entender nuestra actividad como una forma de activismo político de clara incidencia. Los dos siguientes diagnósticos planteaban por un lado el rechazo de los alumnos a ser alfabetizados en el lenguaje audiovisual, una resistencia lógica a que nadie les rompa el hechizo, el consuelo único del consumo y el entretenimiento; y por el otro, el hecho de que existen unas formas de producción y distribución de objetos audiovisuales hegemónicos y una deliberada ocultación de otras formas de producción y distribución de los objetos audiovisuales. Si las representaciones transmiten los valores de una sociedad, dibujan las conductas y moldean la percepción de la realidad, parece obvio que los poderes favorezcan las representaciones que les afiancen y penalicen las que les pongan en peligro. La pregunta que habría que hacerse entonces es si estaría entre nuestras tareas la de dar acceso a productos audiovisuales otros.

Tras debatir acerca del esfuerzo constante que supone acceder a otro tipo de material audiovisual y de las implicaciones ideológicas de trabajar siempre con material publicitario, se lanzaban en la tercera sesión los dos diagnósticos que apuntaban la tesis central: sólo el acceso a la recepción de otras formas de producción audiovisual puede generar experiencias estéticas que partan de objetos audiovisuales, y dicha experiencia es el punto de partida para una posible alfabetización audiovisual, ya que no se puede ser sujeto pasivo de dicha alfabetización. ¿Buscamos entonces que cada persona sea un artista?

La última sesión, a la que se incorporó un grupo de profesores que curiosamente estaban realizando un curso de formación del profesorado sobre publicidad, se abrió dialogando acerca del desarrollo de ciertas potencialidades en los alumnos, de los que no esperamos que sean artistas, pero sí que todos sean capaces de autorrepresentarse. Los últimos planteamientos enunciaban que el desarrollo de la capacidad de producción de objetos audiovisuales otros, y por tanto de hacer aportaciones culturales contra-hegemónicas que sean capaces de generar experiencias estéticas, sólo puede darse tras haber sido receptor de experiencias estéticas, haber obtenido una actitud estético-crítica y haber analizado las formas hegemónicas de los lenguajes audiovisuales. Para intentar que los alumnos obtengan experiencias estéticas, planteamos la necesidad de facilitarles el acceso a producciones audiovisuales que les sean contemporáneas, o afines a temáticas que remitan a su subjetividad.

El formato de este taller fue muy apropiado para el diálogo y la generación de redes de interés, formándose un núcleo de una diez personas que asistió a todas las sesiones, y permitió crear un ambiente de confianza que posibilitó hablar las cosas desde la base, exponiendo sin pudor dudas muy internas que es muy importante compartir.

Sobre la recepción y producción de audiovisuales no afirmativos, en el marco de la exposición Primera generación. Arte & imagen en movimiento (1963-1986).

Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Madrid. Febrero 2007. 10 sesiones de 2 horas y media.

El vínculo con la exposición *Primera generación* permitió trabajar con materiales germinales del videoarte la tesis de que las herramientas y la distancia necesarias para decodificar el medio audiovisual hegemónico, que se ha convertido en el principal sistema de representación ideológico y aporte al imaginario humano, no pueden venir de la mera exposición a sus abrumadoras producciones, sino del trabajo de hábitos de recepción activa, a lo cual puede ayudar descubrir otro tipo de audiovisuales que provienen del campo de las actividades artísticas, como el videoarte o el cine reflexivo.

A partir de la introducción a una terminología y unas problemáticas comunes, y su debate, se planteó todo el taller como un modelo de trabajo docente con el material de una exposición artística y/o trabajos puntuales de la misma. Expusimos varios trazados transversales a la exposición desde perspectivas teóricas y formales, evidenciando el papel del educador como lector inicial de la misma, para poder después afrontar una labor selectiva de ejes de trabajo con los alumnos. Abocetamos un documento-guía de aquellas cosas que debemos tener pensadas tras haber visto un trabajo audiovisual que queremos utilizar con fines didácticos. Se afrontaron las dificultades que nos encontramos a la hora de trabajar en el aula, prejuicios que en muchos casos compartimos con nuestros alumnos: el realismo, los valores asociados al objeto artístico, el contexto histórico, un campo cultural difuso, etc.

Después de exponer una unidad didáctica y propuesta de actividad a realizar por adolescentes a partir de una de las videoinstalaciones de la exposición, propusimos a los profesores dos actividades:

La primera actividad consistía en elaborar una unidad didáctica a partir de un trabajo de la exposición. Añadimos a esto un reto, como era proporcionar a la institución que proponía el taller un volumen de propuestas de trabajo didáctico para utilizar en sus actividades, en un momento en el que dicha institución había aumentado considerablemente su colección audiovisual precisamente con esos trabajos. Nos parecía una acción de incidencia institucional y una apuesta a favor de que las actividades educativas no sean complementarias a las del museo, sino que sean el museo, el propio museo sea educación.

La segunda actividad era productiva, consistía en que elaboraran un trabajo audiovisual de corta duración que les sirviese de presentación ante sus alumnos. Simultáneamente planteamos un protocolo de trabajo de producción colaborativa audiovisual para adoptar en el aula, que priorizase la recepción antes que la producción. Por último, les ofrecimos una guía para establecer métodos de autoevaluación con el alumnado.

Todo el bloque final del curso convivió con la presentación y comentario de los trabajos personales realizados por los profesores del curso, materiales audiovisuales utilizables en el aula y producciones realizadas con y por nuestros alumnos.

Educación a largo plazo. Una imagen distinta. Dentro del curso Aprender a través del arte. Estrategias para la educación transversal a través del arte contemporáneo.

Centro Párraga. Murcia. Mayo 2007. 2 sesiones de 3 horas.

Se realizó una proyección de *La intención*, en su versión borrador en ese momento, previa a las sesiones de trabajo.

En la primera sesión comenzamos hablando de arte para acabar hablando de educación. Hicimos un primer acercamiento a la producción cultural desde una perspectiva no mecanicista, estableciendo como sus funciones provocar interrupciones en los discursos hegemónicos, fomentar una actitud crítica permanentemente consciente y activa ante lo real y proporcionar la experiencia vital de otras formas culturales y otros imaginarios. Después definimos la educación como trabajo de la humanidad por una humanidad mejor, ampliando el espectro de aquello que se puede pensar y sobre lo que se puede actuar.

Planteamos una definición de audiovisual no-afirmativo a partir de las definiciones de experiencia estética como contrarrelato, interrupción en la continuidad de la experiencia, pregunta hacia una actitud crítica general del sujeto, incorporando la educación artística como posibilidad receptivo-productiva de integración de la experiencia en una ambición de entendimiento, libertad y felicidad. Hablamos acerca del concepto de alfabetización audiovisual y de ciertos optimismos de “democratización” tecnológica.

En la segunda sesión, que iniciamos con una recapitulación acerca de los objetivos reales de nuestro trabajo como educadores, propusimos *La intención* como material de trabajo en el aula, y esbozamos los ejes temáticos que se plantean en esta publicación. También se propuso utilizar esos mismos ejes para el análisis de otros trabajos audiovisuales.

La intención. Intermediae Matadero.

Madrid. Febrero 2008.

Diversas sesiones.

Coincidiendo con la presentación en Intermediae Matadero de la versión instalación y la publicación de *La intención*, realizaremos varias sesiones de presentación de los materiales didácticos a los profesores interesados, preferentemente de los centros de secundaria de los distritos madrileños de Arganzuela y Usera, u otros ya vinculados al proyecto por su participación en talleres anteriores. Asimismo, se hará una presentación pública del proyecto de asistencia libre.

Esta labor de formación del profesorado continuará con otros talleres que actualmente se hayan en preparación para el proyecto *Banquete_nodos* y redes en Laboral, Gijón y el Centro de Apoyo Profesorado Latina-Carabanchel, Madrid.

La intención [Seminario y publicación]

Concebidas a la par que la realización de talleres, hemos realizado [y seguiremos haciéndolo] una serie de charlas informales con profesiona-

les de la imagen y la educación para que hagan su aportación al estado de la cuestión educativa y acerca de la extrema necesidad de una alfabetización audiovisual de la sociedad actual, y de las posibles estrategias a seguir con este fin.

La puesta en común de ciertos intereses hizo aflorar la idea de realizar un seminario con distintas personas de este grupo y con especialistas en los distintos ejes temáticos de acercamiento al audiovisual, el arte y la cultura de los media. Este seminario, en cuyo proyecto estamos también trabajando, tiene como fin específico polarizar algunos de los intereses aquí ya expuestos, comunicándolos a aquellos docentes de secundaria y universidad afines, y llamar a la responsabilidad de los profesionales de la educación e instituciones relacionadas acerca del tema del audiovisual. Este esfuerzo de clarificación de las tareas a emprender debería orientar el empeño común de los profesionales del medio para conseguir llevarlas a cabo mediante los procedimientos adecuados.

La intención [Archivo y programas de vídeo]

Quizá como consecución lógica de las tesis aquí expuestas, es de vital importancia generar un archivo de trabajos artísticos audiovisuales que puedan ser utilizados como objeto de análisis en aulas de enseñanza, para posibilitar la recepción de trabajos no afirmativos que puedan dar lugar a experiencias estéticas. Tras poner ciertos trabajos audiovisuales en los talleres realizados, rozando la ilegalidad en temas de derechos de autor, o conseguidos porque las autoras son amigas, la primera pregunta era: ¿dónde puedo conseguir esto? Hay que articular una respuesta a esta demanda vinculando a instituciones, distribuidoras y ante todo artistas y cineastas, los cuales podemos asegurar no tendrían mucho problema en ceder trabajos a bajo coste con fines educativos. Conllevaría la gestión de los consiguientes permisos y licencias, y la elaboración de los materiales críticos correspondientes. Nosotros haremos lo que esté en nuestra mano, desde luego, pero puede haber muchas maneras.

Coda

Para cerrar este bloque, no podemos dejar de valorar la influencia que ha tenido la realización de este proyecto aún abierto en nuestra doble labor como artistas y profesores. Hemos aprendido a vincular nuestra labor docente con un trabajo por la ciudadanía, como alfabetización de toda persona en códigos audiovisuales básicos para la vida en una sociedad verdaderamente democrática. Cambiamos de método si el utilizado no funciona. Hemos intentado hacer ver a nuestros alumnos que si lo que hacen no sirve para ellos, simplemente no sirve.

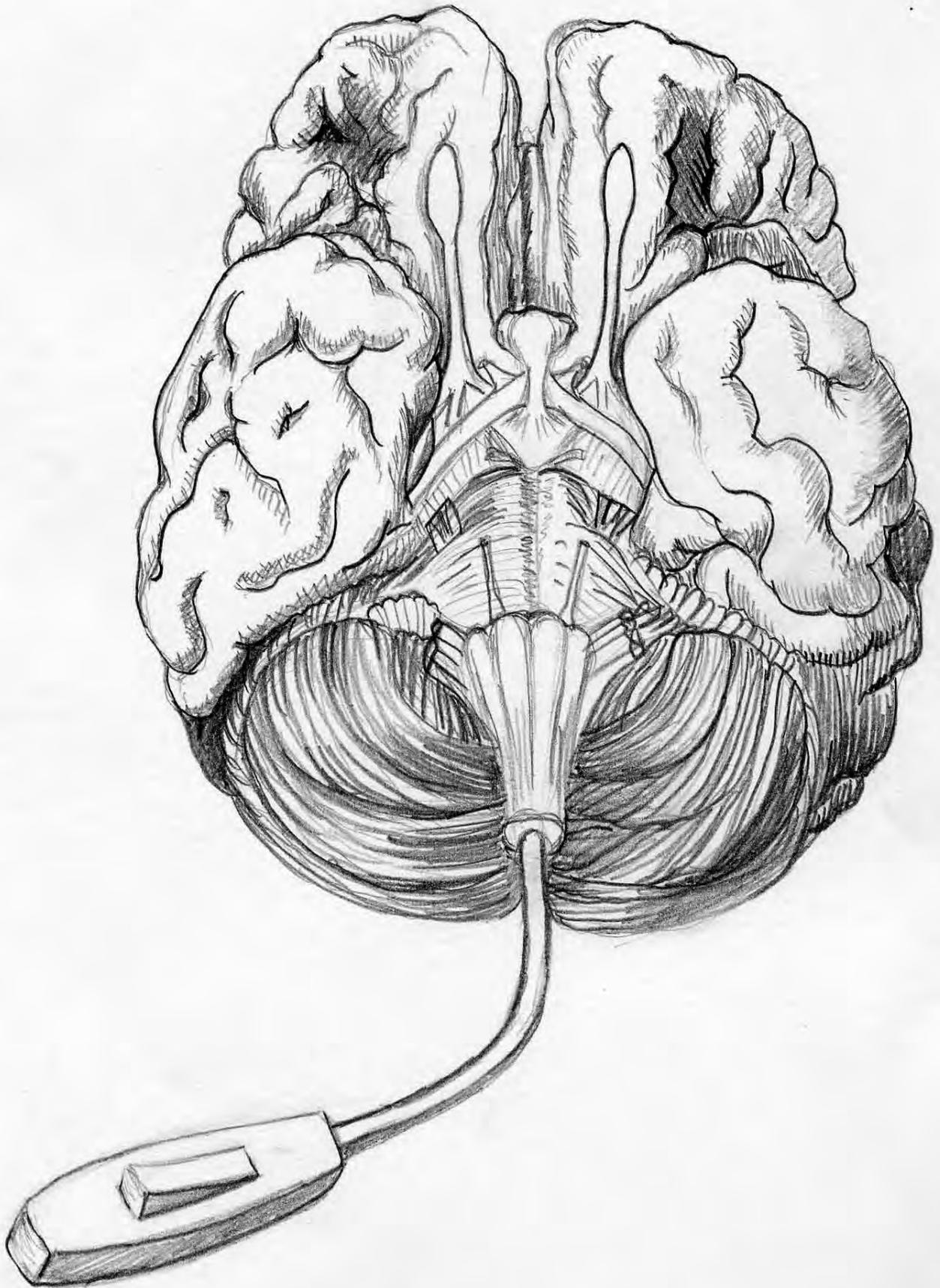
Con respecto a nuestra producción cultural, hemos incorporado el trabajo con jóvenes o adultos no profesionales de la imagen a algunos trabajos últimos; por ejemplo, en *Queda poco para lo siguiente*, proyecto audiovisual y espacio de actividad didáctica sobre la actual problemática medioambiental realizado para la exposición *Los géneros. Los límites del*

crecimiento, trabajamos con un grupo principal formado por ex-alumnos que fueron entrevistados en vídeo, para después reproducir ellos ese trabajo de entrevista con terceros. Asimismo, se les propuso realizar un trabajo de videocreación como respuesta personal a las cuestiones planteadas. También se realizaron visitas de grupos de secundaria y bachillerato que reprodujeron en formato debate ese mismo cuestionario, grabándose también material de vídeo que se irá incorporando a su formato videoinstalación.

La intención también nos ha ayudado decisivamente a la hora de abordar la dirección de las Estancias Injuve para artistas jóvenes como cuestionamiento [y otra vez contradiscurso] de los modos de enseñanza del arte: potenciando la recepción activa de la realidad, madurando el proyecto artístico mediante la fundamentación teórica y la conciencia metodológica y formal, prestando especial atención a las trampas de la mecanización y el relativismo cultural, estimulando el diálogo y el tener algo que decir sobre el mundo que habitamos y cómo lo hacemos.

20
21

Propuesta didáctica



La intención se ofrece para su uso en el aula, prioritariamente para su análisis en el marco de las asignaturas de enseñanza secundaria de Educación Plástica y Visual, Procesos y Medios de Comunicación o Comunicación Audiovisual, así como en las equivalentes del ámbito universitario. Esta dinámica se puede resumir en un trabajo colectivo de recepción, reflexión y debate, mediado por los educadores; y un trabajo de producción por parte de los alumnos.

Al elaborarse esta publicación como una herramienta de trabajo para el docente nos resultó conveniente incluir la descripción pormenorizada de los ámbitos de actuación del proyecto de *La intención*, sus formatos monocanal, instalación, aula y otros, así como los resúmenes de los talleres que se incluyen con la esperanza de que puedan ser operativos de cara a plantar líneas de pensamiento y acción sobre los temas de educación y alfabetización audiovisual.

El texto *Misterio de Educación* nos permitió sacar fuera del trabajo artístico el trabajo teórico y crítico que habíamos realizado, para de este modo no colmar el trabajo final de una sintomatología sobre el momento presente de la educación y la sociedad, sino de fabulación activa sobre el futuro. Queríamos un trabajo que los alumnos y alumnas pudieran interpretar en positivo.

Se proporcionan una serie de 9 ejes transversales temáticos, que nos sirven para concentrarnos de uno en uno en los aspectos subyacentes al trabajo para profundizar en él. Estos han sido desarrollados para proporcionar al educador y la educadora una base teórica para trabajar con *La intención*, y que estos tendrán que adaptar al nivel y el lenguaje del alumnado correspondiente. Al final de cada eje se encuentran referencias de las secuencias que se proponen para el trabajo receptivo y reflexivo con los alumnos.

La transcripción de la voz en *off* puede fotocopiar o bajarse de la web y ser repartida a los alumnos para que accedan a una recepción no fragmentada de dicho texto.

A continuación, se desglosa cronológicamente todo el trabajo audiovisual, incluyendo las transcripciones de la voz en *off* y/o sonido directo correspondiente a cada secuencia, así como un comentario que aporta información adicional al profesor o la profesora, con el fin de entresacar los contenidos adecuados a los ejes que van a trabajar.

El DVD puede verse completo por capítulos y por secuencias.

Tanto la publicación como el material audiovisual están traducidos al inglés.

Cronograma de la actividad.

Se recomienda al educador o la educadora realizar un visionado completo del trabajo, que le proporcionará una visión de conjunto necesaria. Una recepción personal profunda y activa nos permitirá propiciar en los alumnos una experiencia similar.

Se seleccionará un eje, y los docentes procederán al necesario trabajo de traducción de la base teórica proporcionada al nivel del grupo de trabajo, así como su adaptación a la programación de aula y temas transversales.

Dependiendo del trabajo realizado previamente durante el curso, y de la confianza que tengan los alumnos en su capacidad receptiva-analítica, se contextualizará y tematizará previamente lo que se va a ver o bien se dejará margen a la sorpresa y extrañamiento en el grupo, con los efectos positivos en la dinámica que esto pudiera producir. Recomendamos proporcionarles una copia del texto de la voz en off, ya que se entiende que pueden no estar habituados a los lenguajes del arte audiovisual y conviene que realicen una lectura les predisponga a la recepción abierta del trabajo.

Tras el visionado, se producirá un debate moderado por los educadores, cuyas líneas teóricas principales aparecen planteadas en cada eje. Conviene poner en relación lo que hemos visto con otros trabajos audiovisuales o de imagen fija, así como contenidos previos ya trabajados en el temario, para trabajar así el concepto de audiovisual no-afirmativo e identificar el tipo de recepción asociada a este.

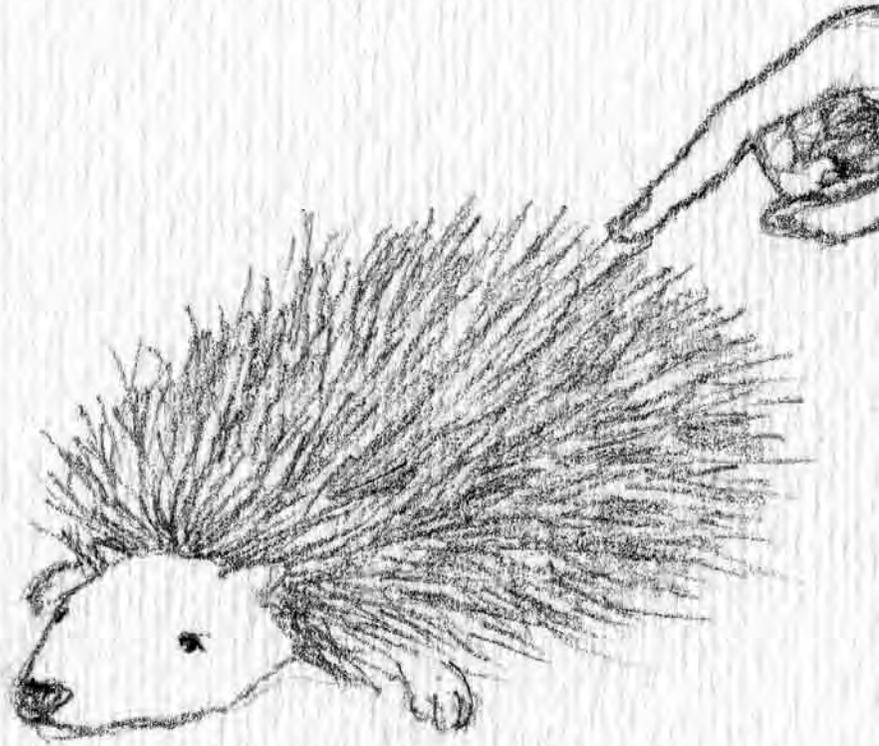
La propuesta de trabajo productivo arrancará con una reflexión acerca de la intencionalidad de la obra que hemos visto: ¿Qué tipo de experiencia ha querido producir otro ser humano en nosotros? ¿Por qué? Esta propuesta consiste en que los alumnos realicen un trabajo audiovisual que sea trabajo de recepción, formalización y respuesta personal al tema del eje que se haya debatido. Generarán de este modo una autorepresentación acerca del tema. Si hubiera limitaciones técnicas para que el grupo pueda realizar el trabajo en formato audiovisual, también se pueden plantear en imagen fija.

En este momento estamos planteando incorporar al proyecto de *La intención* aquellos resultados productivos que el uso del material de aula genere, para que alumnos y profesores podamos compartir y dar visibilidad a trabajos y reflexiones que evidencien y difundan la idea de que distintas formas de trabajo dan lugar a resultados y actitudes distintas. Os mantendremos informados a través de la página web de los avances que vayamos haciendo en este sentido.

Quedan al criterio del educador o la educadora otros usos del audiovisual de *La intención*, así como la aplicación de los ejes transversales temáticos propuestos al trabajo con otro tipo de materiales de imagen fija o en movimiento.

24
25

Misterio de Educación





Ay

1. Sin duda ha habido un reconocimiento claro de este cambio desde multitud de producciones culturales: filosofía, sociología, artes, etc. que desde hace ya tiempo han alertado del viraje totalitarista de nuestros sistemas políticos y sociales.

2. Bien es cierto que también las clases más desfavorecidas [esa clase obrera que sin reconocerse bajo este nombre sigue existiendo] colaboran con su pasividad y su falta de interés en esta tendencia que les hará perder más que a nadie, ya que con el recorte de igualdades el privilegio siempre saldrá reforzado.

3. Foucault, Michel, *El orden del discurso*. Editorial Tusquets. Barcelona, 1999.

Todos entendemos que la educación es una parte importante de las tareas que nuestras sociedades llevan a cabo. Los que escribimos este texto somos una parte minúscula de ese todos. No somos especialistas, nuestros conocimientos sobre este tema son aquellos a los que es posible acceder como padres, artistas, profesores y observadores interesados de nuestra historia contemporánea. No podemos por tanto pretender que las siguientes líneas se entiendan como la manifestación acerca de este tema de unos científicos de la educación sino como las reflexiones que hemos ido acumulando tras un estudio personal surgido de la necesidad, de una necesidad sentida. Reflexiones que consideramos tienen un interés general o generalizable, y que entendemos han de dar lugar a un debate que no debe ser delegado sobre, ni considerado como, tarea exclusiva de los expertos técnicos ni de los gobernantes. Éste es sin duda uno de esos lugares que como ciudadanos y ciudadanas debemos sentirnos obligados a percibir como comunes. Por ello es necesario hablar y hacerlo desde abajo.

Y hemos aquí hablando de cosas que generacionalmente parecíamos tener ya ganadas, de derechos que se pierden ante nuestros ojos, atónitos y tristes. Tenemos que hablar de lo que pensábamos iba a estar superado, de lo que nosotros sí aprendimos que ya no podríamos perder.

Pertenece a una generación nacida a las puertas de la democracia, educados por padres, madres y profesores optimistas en una sociedad con hambre de igualdad y superación, y en un mundo aún aterrorizado de sus logros destructivos. Recibimos como regalo una formación reglada y no reglada que aún se basaba en ideas ambiciosas y altruistas, ideas que fueron soporte y motor de implantación de una educación obligatoria con voluntad de equilibrar desigualdades de origen, diferencias de oportunidades y de formar personas, más allá de sus facetas como trabajadores y clientes.

Percibimos en nuestros días de ahora, en nuestros presentes inasibles, una apariencia de intenso debate acerca de la educación. Se trata más bien del desarrollo de una propaganda política y mediática que busca implantar en la conciencia colectiva la convicción de que las ideas que hemos heredado al respecto han dejado de ser operativas y que urge abordar una radical [aunque por supuesto este término no se usa] transformación de la enseñanza, que se nos ofrece maquillada como reforma. Así pues, estamos ante la reestructuración de aquello que nos dota de identidad como sujetos sociales, y ello sin que haya habido reconocimiento ninguno¹ por parte de las instituciones competentes de que hemos atravesado un profundo cambio ideológico y político. Esta radical transformación de la educación es especialmente aclamada por aquellos sectores sociales en los que se concentran gran parte de los poderes reales, que son ajenos a la soberanía popular que recogen nuestras constituciones democráticas como base de nuestro contrato social.² Pero si seguimos disfrutando, como se nos asegura, de un sistema democrático ¿cuál es la necesidad de redefinir el carácter democrático de nuestros sistemas educativos?

Todas las críticas a las que asistimos aseveran que los sistemas educativos actuales no cumplen con su función de manera adecuada y les atribuyen todo tipo de efectos perversos que se enumeran como anecdotarios, sin siquiera hacer el intento de hilar la lista de síntomas con las causas de fondo que puedan explicarlos. Y quizá lo que hace distintas unas reflexiones acerca del sistema educativo de otras no son tanto los síntomas que podemos observar y valorar unos y otros, sino la base ideológica de la que se parte para analizarlos, o lo que es lo mismo, las expectativas que unos y otros esperamos que se cumplan a través de la educación.

¿A quiénes educar y para qué? Esto es lo que ha de determinar el cómo. Es nuestra tesis que son precisamente estos puntos los que ahora están en cuestión, por muchos eufemismos que se pongan en juego para ocultarlo.

Pero empecemos por el principio.

Se puede partir de un amplio consenso acerca de que el origen de la educación, tal y como la entendemos aún en nuestros días, estaría en las ideas ilustradas, modernas. Es fruto de ese momento la idea de que la sociedad debe velar y garantizar que sus ciudadanos, más tarde también sus ciudadanas, tengan una educación, un acceso al conocimiento, lo que se consideraba proporcionaría un beneficio social. No podemos olvidar que Foucault nos enseñó también que es precisamente en esta transmisión del conocimiento, en la educación al cabo, donde se nos modela como agentes de control de nosotros mismos, y que la educación es el proceso de transmisión y adquisición del orden establecido y de los procedimientos de biopoder que hemos de poner en práctica para someternos y evitar penalizaciones sociales.³ Por tanto no debemos negar que siempre el sistema educativo tenderá en parte a recortar la libertad de pensamiento, delimitando lo pensable e impensable. Pero tampoco olvidaremos que en el haber recibido dicho legado está también paradójicamente la posibilidad de subvertir el orden impuesto.

Así, si es inevitable que la educación, la transmisión del conocimiento, sirva como vehículo de la implantación de un sistema de creencias, toda reforma debería basarse no tanto en la sociedad de la que se parte sino en aquella a la que se pretende llegar, aquella que desearíamos ver realizada por las generaciones que se beneficien de dicha reforma. Lo que nos cuestionamos es si la sociedad a la que algunas reformas educativas parecen querer llevarnos es éticamente admisible y vitalmente viable.

Por todo ello deberíamos aclarar primero cuál es el contrato social vigente. Y si aceptamos que el sistema democrático es la base del sistema de creencias bajo el cual desarrollamos nuestras existencias, por lógica habríamos de aceptar que un sistema democrático, para poder efectivamente llegar a serlo de pleno derecho, tendría que dotar a sus ciudadanos y ciudadanas del desarrollo individual de sus capacidades crítico-creativas, de forma que puedan imaginar soluciones adecuadas a problemas actuales, que tengan una actitud abierta, consciente y participativa, o lo que es lo mismo, unas condiciones de igualdad para garantizar el ejercicio

4. Latour, Bruno. *Nunca hemos sido modernos*. Editorial Debate. Madrid, 1993.

5. Muchas de estas teorías son consecuencia de las legítimas críticas por parte de la escuela de Frankfurt, el psicoanálisis, el postestructuralismo, el feminismo, los estudios culturales y la filosofía a las limitaciones e imposiciones del modelo moderno, masculino, blanco, occidental de verdad universal y excluyente.

6. Hoy se pueden escuchar alegaciones a favor de aplicar los criterios de atención a la diversidad para generar grupos de concentración de buenos alumnos, lo que ha llevado a que se implanten en algunos centros de secundaria y primaria desdobles por niveles para una serie de asignaturas.

7. Por ejemplo centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria se han ofrecido a ser centros de integración preferente de discapacitados motóricos o de alumnado con discapacidad auditiva como forma de evitar que en dichos centros se haya de integrar a otro tipo de alumnado con mayores dificultades cognitivas o sociales.

8. Este fenómeno de marginación de determinados campos de conocimiento es visible también en el valor que la sociedad contemporánea da a los estudios científicos, oponiéndolos a otros saberes que se consideran menos rentables, no sólo desde el punto de vista económico sino también desde el político. Las consecuencias se dejan ver también en las propuestas de reforma de estudios universitarios presentada esta año, donde hay un claro recorte de las carreras humanistas. Sin embargo, muchos de los actuales estudios teóricos acerca de la economía y el trabajo inciden en el hecho de que estos campos asociados a la producción simbólica son los que generan mayor beneficio económico en la actualidad, profesiones cuyo acceso se restringe y privatiza por su importancia sistémica.

9. En ocasiones, ni siquiera se enseña las aplicaciones y el software que efectivamente se utilizan en el ámbito laboral sino que se da a conocer el software de un fabricante concreto independientemente de su calidad, por no hablar de que el enfoque ideológico de estas asignaturas visible en los libros de texto publicados, en el que se hace una apología de las nuevas tecnologías y se obvian los actuales debates en torno a estos temas. Por todo ello estas asignaturas en muchos casos son menos una respuesta a la necesidad de dar un acceso democrático a la tecnología como una respuesta a las necesidades de algunas empresas de introducirse en las escuelas y formar entre el alumnado a sus consumidores del mañana.

10. Laval, Christian. *La escuela no es una empresa*. Editorial Paidós. Barcelona, 2004.

individual y colectivo del sistema democrático con adecuada competencia. Por todo ello el sistema democrático lleva ontológicamente implícito el deseo social de lo que podríamos denominar una igualdad suficiente.

Esta apreciación básica y clara comienza a oscurecerse tan pronto como asumimos que este sistema democrático ha de coexistir con un sistema económico que no por mera costumbre deberíamos aceptar sin tomar conciencia de las contradicciones que pone en juego al superponerse a las ideas democráticas, si entendemos éstas como algo que abarca algo más, mucho más, que el ejercicio periódico del voto.

Son sin duda estas contradicciones las que, llevadas hoy al extremo por el tardocapitalismo, ponen en entredicho las bases ideológicas y consecuentemente las prácticas educativas democráticas que, milagrosamente, habían subsistido hasta ahora.

Así las cosas, podemos afirmar que lo que ha cambiado es el carácter de la sociedad deseada, aquella que la educación tiene por tarea proyectar y hacer posible. A la pregunta básica de si la educación debe ser igualitaria [lo que implica por ejemplo el hecho de que tenga vocación de compensar las desigualdades de origen], muchos responden hoy que no, y ello tiene un sinfín de efectos colaterales. Si no ha de ser igualitaria, ¿para qué una educación obligatoria?, ¿para qué unos programas curriculares oficiales y comunes?, ¿para qué una educación pública?, ¿por qué negarnos a que niños y niñas de las capas sociales inferiores comiencen directamente a trabajar en tareas que no requieren apenas formación?, ¿para qué mantener las apariencias?

Y desde luego debemos preguntarnos también acerca de las causas y las razones que han llevado al cuestionamiento del modelo igualitario. Si tras muchas décadas de enseñanza basada en voluntades democráticas no se ha conseguido que la realidad que disfrutamos sea digna de dicho adjetivo, ¿cuáles han sido las razones? y ¿en qué se diferenciaría realmente reformar el sistema educativo bajo la aceptación sin complejos de la nueva perspectiva de que no ha de ser igualitario?

Obviamente este tipo de giros no suceden de un día para otro y como apuntaba Bruno Latour⁴ debemos recordar que efectivamente nunca se cumplió el proyecto moderno, ni en su faceta más ambiciosa socialmente ni en la más represiva, y que su desmontaje ha sido simultáneo a los intentos de realizarlo. Las voces que han criticado a los sistemas educativos de base ilustrada han sido múltiples en origen, voces que abarcan desde manifestaciones individuales a discursos de organismos públicos, y plurales en términos de intención e ideología. Esto ha dado lugar a nuevas actitudes, prácticas y legislaciones que, en definitiva, han hecho vida.

El último siglo vio emerger teorías educativas que bienintencionadamente cuestionaban distintos aspectos del modelo vigente para mejorarlo y que, en muchos casos, fueron aprovechados por intereses reaccionarios para fines bien distintos.⁵ Así por ejemplo, la preocupación por la falta de atención a la diversidad y la búsqueda de nuevas prácticas más justas en este sentido ha servido en muchos casos para que al abrigo de dicha atención a

11. En una conferencia pronunciada por Noam Chomsky en Harvard en 1997 de título *Propaganda y control de la mentalidad pública* [citado en Chomsky, Noam. *Sobre democracia y educación*, Vol. 1, OTERO, C.P. [comp.], Ed. Paidós, Barcelona, 2005] desarrolla la idea de una guerra declarada y permanentemente activa contra la clase trabajadora por parte de la patronal estadounidense desde principios del siglo XX, paradójica conciencia de clase de una determinada oligocracia que sabe perfectamente que no debe cejar ni un instante en su lucha si quiere retener sus privilegios. Esta lucha de clases desde arriba se basa en la sencilla idea de que el pueblo no es el que mejor sabe lo que le conviene. Edward Benays escribe en los años 20 *Propaganda*, manual para la industria de las relaciones públicas, en el que se planteaba que someter a una reglamentación clara la mentalidad pública era un rasgo esencial de la democracia. Se desarrollaron métodos "científicos" rompuhuelgas y antisindicalistas conocidos como "la fórmula del Valle de Mohawk" que se revelaron de gran eficacia. Las estrategias principales consistían en movilizar a la comunidad contra los huelguistas, dando una imagen de comunidad en armonía en oposición a los que protestan sin razón, sembrar el miedo al vecino, añadir mucha religión como ingrediente indispensable, por lo que de manejable tiene la fe a través del dogma, y toda práctica que dividiese a la comunidad y fomentase el "sálvese quien pueda". Con suma facilidad podemos rastrear genealógicamente estas prácticas en la actualidad, que han desembocado en una situación en la cual cualquier intento de entrar en política por parte de los que han sido excluidos de ella se considera una crisis de la democracia. Para cerrar el argumento, Chomsky afirma que desde entonces las personas tienen problemas personales, pero no tienen nada que las aúne para luchar contra el nuevo espíritu de la época. Esto está muy en la línea del actual entendimiento de que todo problema académico del alumnado tiene una base psicológica y no una base social. Curiosamente es lo que legitima la existencia de los equipos de orientación de los centros educativos y también es el principal obstáculo con el que han de trabajar.

12. El discurso audiovisual de los medios de comunicación de masas ocupa el eje ideológico de la propaganda contemporánea. Nos atrevemos a decir que el sistema arte-publicidad plantea la lógica del deseo diferido que es el aceite indispensable para el funcionamiento de la maquinaria del consumo. A un nivel de vida cotidiana, los sujetos difícilmente soportarían su precariedad, su falta de oportunidades, de vivienda digna, su mera falta de lenguaje e instrumentos comunicativos si no existieran los modelos de deseo y entretenimiento que calman las tensiones del día a día. Como dijera Wolf Vostell, "Es absurdo que la gente tire a la basura sus televisores viejos. Esos televisores han estado educándoles durante más de diez años" [citado en Baigorri, Laura. *Vídeo: Primera etapa. El vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70*, Brumaria, Madrid, 2002]. La propaganda y el entretenimiento llenan nuestros huecos con fragmentación.

la diversidad se desarrollen élites y guetos dentro de la escuela pública y concertada, abriendo caminos a la desigualdad.⁶ O la implantación de legislación que supuestamente generaba medios para la integración de distintos colectivos marginados por el proyecto moderno de educación como discapacitados, inmigrantes o colectivos gitanos, que paradójicamente se ha convertido en una forma más de selección o segregación del alumnado en muchos centros.⁷

Muchos países europeos desde los años ochenta han ido abriendo sus sistemas educativos a las demandas y presiones empresariales, a través de reformas que cabría esperar hubieran llegado de manos de gobiernos conservadores aunque no siempre ha sido así [recordemos el caso francés y español por poner un ejemplo]. Por todo ello, no nos sorprende como debería encontrarnos con la actual devaluación absoluta en los tramos de la educación obligatoria y preuniversitaria de las asignaturas que pretenden garantizar el acceso democrático a la cultura, como es el caso de la Filosofía, la Música, la Historia del Arte o la Educación Plástica y Visual,⁸ mientras se promueven otro tipo de asignaturas, como algunas relacionadas con la informática, cuyos contenidos programáticos parecen responder mejor a los intereses de determinados fabricantes de software que a los del alumnado incluso en términos de utilidad laboral.⁹

Y es que tal y como agudamente señala Christian Laval en su libro *La escuela no es una empresa*,¹⁰ la voluntad de poder de los ámbitos económicos basados en principios tardocapitalistas, y desde luego nada igualitarios, lleva ya décadas trabajando a largo plazo en la destrucción del modelo educativo de herencia ilustrada y voluntad democrática. Desde principios del siglo XX, las patronales estadounidenses criticaban duramente las enseñanzas de lenguas clásicas en las escuelas por su falta de utilidad [o incluso su inconveniencia] para el trabajo en las fábricas, mientras reclamaban una mayor participación de los sectores empresariales en la definición de los contenidos académicos.¹¹ En España se vivió durante la década de los treinta una pugna entre aquellos que buscaban en la educación un motor de cambio hacia una mayor igualdad social [Institución Libre de Enseñanza, maestros rurales, etc.] y aquellos que por convicciones e intereses no deseaban tales cambios. Pugna que como todos sabemos desembocó en el ajusticiamiento real o moral de numerosos educadores tras la victoria del bando golpista, lo que ha quedado reflejado en trabajos historiográficos y ha sido germen de multitud de objetos culturales [fotografías, canciones, novelas, películas, etc.]. No es casual que numerosos acontecimientos de nuestra historia reciente que podríamos entender como resistencias frente al tardocapitalismo hayan estado marcadas por pugnas similares y hayan tenido a educadores y estudiantes como protagonistas de la lucha y objetivos de la represión.

Es evidente, y rastreado, la estrategia de deslegitimación del sistema educativo y de la labor docente en general que desde los medios de comunicación se viene dando en los últimos años.¹² Ésta se enmarca dentro de una tendencia macroeconómica que busca por una parte dismantelar la educación pública [esto es, reducir el gasto público en

13. Op. cit. Laval, Christian. pag. 212: [En educación] "...ante una oferta desigual se empuja a comportamientos estratégicos basados en el interés particular en vez de luchas colectivas de voluntad de mejora". Es decir se fomenta la predeterminación de la clase de origen.

14. Visible en la implantación de políticas de evaluación de docentes y servicios educativos, la libre elección de centros, la segregación y polarización social, la tendencia a que cada escuela se entienda a sí misma como su propio recurso, la multiplicación de estrategias por parte de los centros para atraer a los buenos alumnos o la tendencia a que el mercado inmobiliario se convierta en un mercado escolar indirecto.

15. Nos referimos a la LOE aprobada el pasado 6 de abril de 2006 en el Congreso de los Diputados con el apoyo de la izquierda parlamentaria en pleno, y de la Reforma Universitaria anunciada a principios de este mismo año y pendiente de aprobación. En el primer caso se reducen asignaturas que garantizan el acceso democrático a la cultura independientemente de los estudios que se emprendan con posterioridad, mientras que en el segundo caso, aún más grave, se dividen las actuales carreras en dos tramos grado y máster, pasando este último a costar a las familias y a los estudiantes que no puedan contar con una subvención familiar, una inestimable cantidad de dinero que por un lado frenará las ambiciones de muchos estudiantes de secundaria y por otro, hará que muchos de nuestros jóvenes se vean endeudados antes de haber terminado sus estudios. Ambos ejemplos demuestran una clara pérdida de la orientación igualitaria en la educación pública.

16. Como ejemplo de ello en nuestro país, baste recordar como hace apenas tres años la viceconsejera de Educación de la Comunidad de Madrid defendió en una entrevista el derecho a la ignorancia, algo que no vio como incompatible con el desempeño de su cargo, pese a que la educación pública si existe es principalmente como garante de que dicho derecho no exista.

educación y socializarlo, delegándolo sobre las familias],¹³ por otra, explotar económicamente el campo de la educación [uno de los pocos ámbitos que pudiendo ser concebido como productor de grandes beneficios económicos aún no ha sido suficientemente explotado en Europa] y finalmente, modelar a futuras generaciones de manera más eficiente para que como recursos humanos se acoplen y adapten mejor a las demandas empresariales reales [sabemos bien que el trabajo es en las sociedades desarrolladas ya un bien escaso y también que lo será aún más] mientras como ciudadanos asuman dócilmente y bajo el miedo la actitud pasiva y pusilánime que se espera de ellos.

Podemos encontrar múltiples ejemplos que demuestran este proceso en nuestro pasado reciente. Desde el giro del lenguaje educativo hacia el lenguaje empresarial [se habla de proyecto, gestión, eficacia, calidad, objetivos, etc.]; la concepción de la educación como un bien privado con valor económico [rentabilidad] y plazos de amortización [los especialistas en recursos humanos aseguran que las titulaciones hoy tienen un tiempo de caducidad como valores simbólicos y económicos]; la progresiva implantación de prácticas de gestión empresarial sobre los centros educativos [sólo hay que leer las nuevas políticas para la selección de directores de centros educativos públicos o comprobar cómo se va a regular por la Unión Europea la posibilidad de subcontratar a empresas privadas para dar servicios educativos en centros públicos]; la progresiva privatización de la enseñanza pública;¹⁴ la devaluación de los objetivos de emancipación y realización personal asociados a la educación y el énfasis cada vez mayor en la función de utilidad laboral de la misma; la progresiva pérdida de autonomía de los sistemas educativos cada vez más supeditados a las intromisiones de los gobiernos de uno u otro signo y de la empresa [para obtener el título de muchos estudios se ha de pasar por un periodo de prácticas no remuneradas en empresas, la publicidad entra de muchas formas indirectas en las aulas, etc.]; la reclamación de una mayor independencia y flexibilidad de las empresas dedicadas a la educación frente al papel de un Estado regulador; el creciente acento o valoración positiva de la educación en tanto en cuanto es capaz de dotar a los sujetos contemporáneos de sistemas de autocontrol, autoaprendizaje y autoexploración que les permitan ser más competitivos como trabajadores flexibles del futuro; la búsqueda del objetivo de "enseñar a aprender" lejos de finalidades desinteresadas o asociadas a generar ciudadanos que se sientan parte y continuidad de la humanidad, sino más bien como herramienta de constante reciclaje en una sociedad de compleja y obligada subsistencia, donde el trabajo es escaso y la marginalidad una posibilidad cercana y siempre amenazante; el descrédito social de la labor docente culpable de todo [esa panda de vagos intelectualoides que disfrutaban de un montón de vacaciones y un trabajo fijo, incapaces de someterse a las mismas reglas del juego capitalista que los demás han de aceptar en sus lugares de trabajo, y que por extrañas y sospechosas razones se manifiestan en contra de las reformas que especialistas políticos y gestores no docentes presentan como la solución a los problemas actuales de la educación que

ellos no sólo provocan sino que desconocen]; la comercialización y privatización de los beneficios y resultados de las investigaciones llevadas a cabo por instituciones educativas financiadas con dinero público, a través por ejemplo de las patentes y las formas de legalización contemporáneas de los derechos de autor; las campañas y medidas de disuasión dirigidas a que los jóvenes rechacen proseguir su etapa de estudios y busquen una rápida incorporación al mercado laboral a través de titulaciones profesionales; la progresiva burocratización de la enseñanza; y un larguísimo etcétera que ni siquiera es necesario citar, ya que se trata de un proceso claramente perceptible por todo aquel que quiera mirar queriendo ver.

En conclusión, resulta obvio que la escuela igualitaria se ha visto sometida desde sus orígenes a una lucha constante contra su realización, al tener que superponerse a un sistema económico y político que niega sus objetivos de hecho. Sin embargo, nunca como ahora esa voluntad igualitaria se había puesto tan abiertamente en entredicho. Hasta ahora estos objetivos incumplidos aún se consideraban deseables y posibles, mientras que tras unas reformas abiertamente no igualitarias, como aquellas que se están aprobando ante nuestros ojos, son percibidos directamente como objetivos inapropiados.¹⁵ Éste es ya el discurso visible en muchos de los planteamientos de la derecha política europea más extrema¹⁶ siguiendo la estela del modelo de los Estados Unidos que nos lleva años por delante en este sentido, años que por cierto podrían servirnos para ver hasta qué punto este sistema fomenta la segregación, no mejora en términos generales la calidad de la enseñanza, ni la transmisión de valores sobre los que aparentemente ha de basarse el contrato social vigente, mientras sí favorece la multiplicación de una violencia estructural que sin duda tiene profundas raíces en las desigualdades de clase, raza, género, etc., y que tiene como consecuencia la aparición de un sinfín de patologías que ya no podemos sino considerar enfermedades sociales encarnadas por sujetos que se ven forzados a vivir alojados en una sociedad enferma.

Obviamente las supuestas izquierdas europeas [e incluso los partidos que pretenden ocupar un supuesto centro] no pueden permitirse a sí mismas emitir estos discursos públicamente, si bien participan a través de sus políticas en su implantación real. Necesitan por tanto enmascararlos aún en discursos donde se mantenga la apariencia de su preocupación social. Resulta triste ver a los representantes a los que uno esperaría poder votar defender cínicamente las bonanzas sociales de la privatización de la enseñanza y la desmantelación de su carácter público, establecer formas de libre elección de centros que fomentan la desigualdad entre los mismos, celebrar las facilidades de obtención de un buen trabajo a través de las enseñanzas profesionales que claramente ellos no querrían para sus hijos/as o hacer apologías de las nuevas tecnologías y la posibilidad de acceder igualitariamente a la educación a través de la educación virtual. Mero maquillaje.

El problema es que la sociedad que estas reformas nos anuncian es terrorífica en el sentido real del término, es la sociedad del terror y la violencia bajo el que las personas habrán de vivir. Y es precisamente aquí

17. Para una profundización en esta ceguera de los análisis económicos ver: Bourdieu, Pierre. *Contrafuegos*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1999.

18. La filosofía más reaccionaria nos habla de que estamos en una poshistoria, en un momento después del cual nada puede cambiar. Es importante no sólo afirmar la posibilidad de un cambio de sistema, sino también recordar que nuestro propio sistema actual no es estable y que en su inestabilidad y reajuste está recortando libertades y llevando al extremo la precariedad, el sufrimiento y la tristeza por todo lo ancho y largo de nuestro planeta. Por no hablar de los efectos devastadores sobre éste.

donde los cálculos económicos no resultan convincentes ya que simplemente no contemplan las consecuencias ni en términos económicos ni de ninguna otra manera.¹⁷ Educar en la ignorancia, la sumisión, la impotencia, el miedo, el adoctrinamiento, el determinismo social y la subsistencia tiene unas consecuencias que pueden ser catastróficas para la humanidad, como ya hemos podido aprender de distintos momentos de nuestra historia como especie. La diferencia es que nuestra capacidad de destrucción es cada vez mayor. No creemos como aquellos que buscan no sólo mantener sus privilegios sino ampliarlos, que esta situación pueda mantenerse indefinidamente.¹⁸ Es necesaria una verdadera reforma de la educación, pero una que parta de una revisión crítica de nuestras sociedades actuales y de su posibilidad de mejora con efectos colectivos.

Ahora bien, la dimensión, el peso de la ideología del capitalismo avanzado es tan extensamente dominante, está tan imbricado en nuestra construcción como sujetos que uno no sólo se siente impotente, incapaz de resistencia a la implantación de la reforma educativa que nos van imponiendo y anunciando en su extenso desarrollo, sino que siente la tácita prohibición de pensar o proponer alternativas. Parece que la única vía abierta sea la del discurso nostálgico, un discurso falso ya que como sabemos y hemos visto no existió un momento previo idílico que recuperar. Por ello, nos parece imprescindible que desde ámbitos culturales que aún gozan de una cierta autonomía se aborde con urgencia crítica este tema tan fundamental y que se desarrollen trabajos de imaginación y visualización de programas y reformas alternativos que cuestionen no sólo la puesta en práctica, sino los axiomas ideológicos que sirven de base a estas reformas, reformas que entendemos no pueden sino abocarnos a nuevas formas de totalitarismo y autodestrucción.

Es cierto, algo no funciona en la educación, pero ese algo que no funciona es todo esto, es la falacia democrática sobre la que se asienta nuestra sociedad actual. Desde luego la solución nunca vendrá del autoritarismo. Podríamos hablar punto por punto de los síntomas del malestar, pero así reproduciríamos el espacio ocupado por las tertulias radiofónicas. Si hubiésemos planteado este texto hablando únicamente de lo que habla el periodista estaríamos una vez más lamiéndonos las heridas, ofreciendo la foto que se espera.

Pero la propaganda global tiene fisuras nada difíciles de percibir, así como efectos que ni las propias lógicas económicas tienen previstos. El discurso oficial, con ese interfaz de seguridad y certeza, convive en el interior de cada uno de nosotros, incluso en el interior falible de los que se creen justos y elegidos, con la fragmentación. El espectáculo y el entretenimiento insultan a nuestra necesidad profunda de relatos y de sentido. La concentración en los deseos personales que se nos inculca choca con la posibilidad de esos relatos y ese sentido indisolublemente ligados a la necesidad humana de comunidad.

El arte puede ayudar a trabajar en estas claves. Aunque somos conscientes de que se puede presentar como parte del sistema de propaganda, lo que nosotros entendemos por arte, posee el carácter del discurso cues-

tionador, o contrarrelato, incluso de sí mismo. Pese a que la mayoría de las prácticas posmodernas consideradas y promocionadas como artísticas son afirmativas del estado de cosas, también hay otras prácticas. Estas otras prácticas artísticas exigen una recepción activa, arriesgada ante sus objetos o situaciones, con la que abordar y procesar sus formas no mecanizadas fruto de decisiones conscientes e intencionales de compleja poética. La experiencia estética derivable de este tipo de trabajos provoca una interrupción en la continuidad de la experiencia, un humilde antes y después de haber visto un trabajo. La particularidad de esta experiencia es que no sólo genera preguntas sobre ella misma, sino que puede dar lugar a una actitud crítica general en el sujeto. El arte se ofrece como una aportación al fomento desde la infancia de esta actitud crítica, que ofrece parámetros de pensamiento y ambición de entendimiento y felicidad. Sentir la cultura como algo propio revierte además en la percepción de una morada cultural y humana común, abierta y no excluyente. Educar en la recepción artística y la producción de discursos artísticos puede por lo tanto ayudar a formar a sujetos críticos, constructivos, activos en la voluntad de mejora de nuestro contrato y funcionamiento colectivos.

Si hablamos realmente de educación, de un verdadero cambio educativo que otros podrían definir como una consecución del ideal de educación democrática en una clave contemporánea, estamos hablando de un verdadero replanteamiento de los sistemas ideológicos del capitalismo. Acercarse al éxito en esta tarea dependerá, en primera instancia, de que se perciba como necesaria y posible, en segunda de la voluntad, de un querer común, en base a actitudes críticas en movimiento, y en tercera de tener a personas suficientemente creativas y cuestionadoras. Estamos hablando de un cambio social, nada menos.

Marta de Gonzalo y Publio Pérez Prieto
son artistas y profesores de secundaria.

34
35

Ejes transversales





Educación

De repente, sin más, un día despertó el gran dragón.

A lo largo de los años hemos pasado casi sin darnos cuenta de ser alumnos y estudiantes, de seguir siéndolo siempre de alguna forma no formal pero sí elegida, a ser profesores, educadores, a tratar de enseñar. Y en esa transición suave se cruzan, como chinitas en los zapatos, huecos y dudas acerca del marco general en el que vamos ocupando esos diversos roles. Y de pronto un día nos damos cuenta de que no podemos seguir adelante sin pararnos a estudiar y reflexionar sobre ese marco, sobre la educación en nuestras sociedades, sobre la forma en que su entendimiento ha ido variando en las últimas décadas y sobre cómo ello influye de manera determinante a la hora de querer enseñar, en qué y cómo enseñamos.

El texto *Misterio de Educación* que se recoge al principio de esta publicación nos sirvió para poner en orden el diagnóstico del estado actual de la educación y sus tendencias en nuestro entorno político, por lo que sabemos no muy distinto del europeo en general. Nuestro punto de partida es tratar de entender la realidad de la situación actual con el fin de perfilar sus límites y atrevernos a soñar con una realidad diferente, mejor. Nuestra intención es redefinir nuestra práctica, hacer de nuestra tarea aquella que deseamos que sea. Estamos convencidos de que es precisamente ese punto de partida el que permite dilucidar nuevas encarnaciones de la práctica educativa que superen las autolimitaciones de nuestros programas educativos y nuestras inercias como personas y educadores.

Este eje está y es central entre los posibles usos didácticos de este trabajo porque es imprescindible que ese acto de reflexión crítica acerca de la educación, su función social, su marcado carácter político y cultural sea afrontado hoy por cada educador/a pero también por cada estudiante. Obviamente el texto *Misterio de Educación* antes referido puede ser de interés particular para educadores, pero no es un texto que se pueda abordar en el aula. Sin embargo, en el trabajo en vídeo propusimos superar las críticas [necesarias pero susceptibles de convertirse en un canto agónico, una letanía más] y sintomatologías expuestas en el citado texto para elaborar un discurso poético en positivo a la par que alternativo a la idea de educación más extendida.

Hace algunos años que en nuestro primer día con nuevos alumnos intentamos provocar en ellos una reflexión acerca de la educación, en nuestro caso secundaria. Dialécticamente vamos forzando un debate acerca de la historia de la educación: ¿Hace cuánto que todos tenemos derecho a la educación? ¿Dónde tenemos todos ese derecho? ¿Cómo se garantiza? ¿Qué corrientes de pensamiento y qué prácticas dieron lugar a la exigencia de una educación para todos? ¿A quién favorece? ¿Qué sacrificios supone? ¿Qué esfuerzos? ¿Cuál es su coste? ¿Es un privilegio? ¿Cuáles son sus objetivos? Tras este tipo de preguntas pasamos a lo que atañe a nuestras asignaturas y a otras como filosofía, literatura o música. ¿Por qué están en el programa? ¿Quién ha decidido que estén en la edu-

cación obligatoria y por qué? ¿Quiénes tenían antes acceso a la educación en estos ámbitos y quiénes no? ¿Es importante no renunciar a todo aquello que no vaya estrictamente encaminado a dotarnos de habilidades o conocimientos que tengan relación con nuestra capacitación laboral? ¿Qué ganamos como sujetos en nuestra relación con el arte, la filosofía, la literatura o la música? ¿En qué sentido están estos contenidos devaluados?

Como educadores debemos en primer lugar creer en la educación. Creer que nuestras prácticas tienen verdaderos aunque difíciles objetivos, y que nuestro alumnado está compuesto de sujetos humanos iguales, sensibles y capaces. Es importante no perder de vista que nuestro trabajo es un trabajo que responde a lo que Pierre Bordieu denominara “la mano izquierda del estado”, esa que trata de suplir las deficiencias de la mano derecha centrada en economías, cifras y porcentajes, la que toma las medidas aparentemente incuestionables que provocan un enorme sufrimiento. Nosotros trabajamos simultáneamente con la dificultad de las vidas concretas y la motivación de un horizonte utópico. La educación es el lugar en el que se depositan los planes de futuro de una sociedad y en el cual se vierte el esfuerzo de miles de años de historia. Transmitir al alumnado su condición de herederos es fundamental. Cada una de las personas que nos escuchan y nos hablan, para las que trabajamos, con quienes trabajamos, deberá afrontar su desarrollo buscando entre esta herencia gratuita a sus maestros/as en diferido, sus padres y madres muertos, aquellos que no habrán conocido sino a través de su legado, un regalo que puede llegar a traducirse en una autonomía que nadie más podrá darles.

Por otro lado es absurdo e imposible pasar por alto el marcado carácter político de toda educación. Trabajamos con y para sujetos, que a su modo perciben de una manera más lúcida de lo que habitualmente se cree los matices de la política que se pone en juego sobre ellos, a modo de construcción de una subjetividad homogeneizadora que se les dice están destinados a encarnar. Saben y sabemos que todo sistema educativo es un dispositivo de control, un sistema de normas y normalidades, y es por ello por lo que siguiendo a Foucault debemos mostrarles críticamente cómo la educación se convierte en adoctrinamiento cuando busca generar sujetos amoldados a los discursos hegemónicos. Rancière plantea que la única manera de entender la educación como un camino de emancipación estaría en redefinir la función del maestro/a y entender ésta no como la transmisión de un saber que un concedor posee y coloca sobre unos ignorantes, sino como la explicitación ante otros de que cada uno es capaz de aprender lo que desee. Aquí posicionados, conocer lo que otros han hecho, estar educados, dota de la posibilidad de emancipación en la medida en que permite a cada cual agenciarse del poder de crear una singularidad desde la que ser. Es también nuestra tarea mostrarles la creación de representaciones, como una decantación de los esfuerzos humanos por entender, crear modelos y experimentar, y dotarles de una sospecha que les permita no asumir como dogmáticos los interfaces académicos o propagandísticos de un sistema altamente ineficaz, que tiene su fundamento en una concepción desigual de los sujetos y controla las conductas y los

cuerpos a través de la vigilancia, la censura y una violencia estructural. Ofrezcamos una base sobre la que construir relatos o modelos de vida y pensamiento que contesten imaginativa, personal, crítica y positivamente a aquello que en la actualidad se constata como modelo para el fracaso prediseñado y la infelicidad. Ya que indudablemente toda educación es parcial e interesada, los receptores de dicha educación tienen derecho a saber en qué sentido está siendo parcial la educación que reciben, cuál es el orden del discurso en el que se les está invitando a participar. Nosotros como mediadores de ese proceso de educación no podemos ser transmisores acríticos o neutrales de un sistema que como el actual claramente invita a los desamparados a seguir siéndolo y a los hijos de los privilegiados a mantener sus privilegios. Los privilegiados son sólo unos pocos, la mayoría de nuestros alumnos no lo son, les debemos la voluntad de no ser transmisores de su sometimiento, de darles armas para no dejarse enredar con la actualidad o la urgencia, no dejarse entretener ni atemperar.

En la medida en que el profesorado seamos capaces de transmitirles razones y referencias que motiven su esfuerzo, nuestro alumnado será capaz de percibir que su vida tendrá más oportunidades de ser plena y puede que incluso aceptablemente feliz si saben, si aprenden, si conocen y si actúan. Debemos en este sentido ser conscientes también de hasta qué punto no sólo influyen nuestras palabras al compartir conocimientos con nuestro alumnado, sino que toda nuestra actitud y nuestra práctica connota nuestro discurso. El profesor impositivo, triste y amargado no puede transmitir ambición de felicidad a sus jóvenes alumnos, la profesora cínica no puede solicitar de sus alumnos actitudes basadas en la esperanza. Nuestro trabajo es performático y vital, más vale tenerlo presente. Cada educador/a debería construir su propio relato de lo que considera que la educación debiera ser y forzar su cuerpo y sus metodologías a crear y ser ejemplos coherentes de dicho relato. En esto radica realmente el trabajo.

Hace años había una pintada en el metro de la ciudad universitaria de Madrid. Era pequeña, rápida y pizpireta y decía: “Sé rebelde, saca matrículas”. Tolstoi advertía con tristeza ya hace más de un siglo “No se educan pastores para rebaños sino rebaños para pastores”. Sacar matrículas o al menos obtener buenos resultados académicos no implica adoptar posiciones acríticas y sumisas, supondría para muchos de nuestros alumnos/as una forma de resistencia a través de la adquisición y reapropiación de conocimientos y capacidades para emplearlos creativamente. No hace falta educar pastores pero al menos sí deberíamos evitar educar para convertir a humanos en rebaños. De modo que creemos necesario transmitir a nuestro alumnado una visión que contemple lo positivo y lo negativo del sistema educativo en el han de inscribirse si queremos que sean ambiciosos y autónomos, capaces de formar parte de lo colectivo sin perder su subjetividad singular y eludiendo convertirse en los miembros homogéneos de una sociedad desigual. Como apunta Guattari “Un deseo de creatividad es lo que hay que transmitir. Cuando algo se transforma verdaderamente, se trata de deseo, y no de comunicación de saber”.

**Secuencias
relacionadas:**

00:05:00	pag. 126	<i>Misterio de Educación</i>
00:05:52	pag. 134	<i>Sombra propia, sombra arrojada</i>
00:07:22	pag. 146	<i>Mural</i>
00:08:13	pag. 150	<i>Zapatitos</i>
00:08:37	pag. 154	<i>Juguetes e ideología</i>
00:08:47	pag. 158	<i>Sa se si so su</i>
00:09:49	pag. 170	<i>Escuela</i>
00:09:56	pag. 174	<i>Dar de comer</i>
00:10:00	pag. 178	<i>Lloro</i>
00:10:44	pag. 186	<i>Escuela infantil</i>
00:11:36	pag. 194	<i>Umbral</i>
00:18:43	pag. 214	<i>mundo, relato, mundo</i>
00:20:14	pag. 238	<i>La bioquímica no lo explica todo</i>
00:20:33	pag. 242	<i>Un par de palabras</i>
00:20:54	pag. 250	<i>Graffiti</i>
00:22:29	pag. 254	<i>Imágenes improbables</i>
00:22:43	pag. 258	<i>El sistema educativo en Inglaterra es el mismo que antes utilizaron en las colonias</i>
00:27:14	pag. 266	<i>Para ser escrito sobre una pizarra</i>
00:27:24	pag. 270	<i>Hice más las palabras de la Ministra de Educación</i>
00:33:36	pag. 286	<i>Bibliografía y filmografía</i>
00:44:31	pag. 314	<i>Lo que quiero ser</i>
00:45:00	pag. 318	<i>Bohemian Revenge</i>
00:46:35	pag. 330	<i>Cita</i>
00:49:42	pag. 346	<i>Padre e hijo</i>
00:56:56	pag. 382	<i>Estudiante descansando</i>
01:02:37	pag. 434	<i>Ella Él</i>
01:05:16	pag. 454	<i>El estudio</i>
01:17:57	pag. 506	<i>Aún aprendo</i>

Experiencia estética

“Hay libros, aunque no muchos, en los que las antiguas divisiones de prosa y verso, diálogo y voz narradora, lo documental y lo imaginario, resultan hermosamente irrelevantes o falsas[...] son libros que no facilitan una pronta respuesta a la pregunta ¿qué clase de literatura soy?[...] Obras de tal modo organizadas [...] que su forma de expresión es integral sólo respecto de sí misma, que modifican por su mera existencia la noción de la cantidad de significado que puede comunicarse”. Georg Steiner citado en *Teoría del ensayo*, de Pedro Aullón de Haro.

“Si considerásemos lo que efectivamente pasa en el campo de la creación artística y científica, jamás encontraríamos sistemas de centralización, instituciones que controlasen totalmente los procesos creativos. De algún modo, las producciones artísticas y científicas proceden de agenciamientos de enunciación que a la vez atraviesan no sólo las instituciones y las especialidades, sino además países y hasta épocas. Hay siempre una suerte de multicentrismo de los procesos de singularización en el campo de la creación. [...] Por esencia, la creación es siempre disidente, transindividual, transcultural”. Felix Guattari. *Micropolíticas, cartografías del deseo*.

“I have come to realize that the most important place where my works exist is not in the museum gallery, or in the screening room, or on television, and not even on the video screen itself, but in the mind of the viewer who has seen it. In fact, it is only there that it can exist”. Bill Viola. *Reasons for knocking on an empty house*.

Quizá porque se la niega cultural y educativamente, quizá porque nosotros no somos capaces de imaginar la miseria de nuestra existencia de haber carecido de ella, quizá porque con nuestra tarea artística es lo que deseamos dar a vivir a otros, o mejor, puede que por la suma de todo ello, éste es el segundo nudo de ideas alrededor del cual se desarrolla el trabajo de *La intención* y también su posible uso como recurso didáctico.

Es inevitable, por tanto, atender en primer lugar el problema de dotar de una definición al concepto de experiencia estética. Como es sabido la existencia de este tipo de experiencias es previa a la necesidad filosófica de atenderlas y explicarlas que sólo se da a partir del siglo XVIII, en el que se procede a establecer divisiones y categorías entre las prácticas humanas que rigen aún la mayoría de las mentalidades colectivas occidentales. Por otro lado, hay cierto disenso respecto de si estas divisiones sirvieron o no de base a lo que se conoce como proceso de emancipación de las artes respecto a otras prácticas intelectuales, es decir, la adquisición de cierta autonomía.

Es Baumgarten el primero en dar nombre a la nueva disciplina filosófica, que no sería vista como disciplina autónoma hasta avanzado

el siglo XIX, cuyo objetivo define como el estudio de la experimentación o percepción [nosotros preferimos el término recepción] de todo tipo de imágenes, aunque claramente se decantó por lo bello, estableciendo una relación entre la disciplina y la belleza que se tardó alrededor de dos siglos en deshacerse. Poco después de Baumgarten, Kant introduciría en su *Crítica del Gusto* otra aproximación decisiva y ligada a esta última en la que se explica la experimentación de la belleza como una experiencia específica que el objeto bello es capaz de desencadenar en el sujeto distanciándolo de las necesidades prácticas de la vida cotidiana. Consideración que también ha influido radicalmente desde entonces en las prácticas artísticas, receptivas y reflexivas en torno al arte.

Hoy en día, los debates acerca de la estética han dejado de lado el concepto de belleza, aunque en muchas de las aproximaciones pervive la idea de que el objeto o situación que desencadena la experiencia estética da lugar a un tipo de experiencia específica que genera un extrañamiento respecto a lo entendido como “realidad coherente” por parte del sujeto de la experiencia. No hay consenso acerca de si este tipo de experiencias estéticas ha de surgir o no de objetos o situaciones artísticas, dado el enorme debate acerca de lo artístico, la alta y la baja cultura, los procesos de legitimación del arte en las sociedades poscapitalistas, etc.

Nosotros creemos útil para nuestra intención didáctica el cruce que Christoph Menke propone entre las aproximaciones a la estética de la escuela de Frankfurt [Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse...], la denominada versión crítico ideológica de la experiencia estética y las ideas posestructuralistas de Derrida sobre la estética como fundamento de una crítica de la razón. Este enfoque permite sostener la autonomía del arte y la especificidad de la experiencia estética sin negar su capacidad de incidencia sobre lo que no es el propio arte o su recepción, es decir, entender que la experiencia estética posee el potencial crítico capaz de poner en cuestión el predominio de la razón sobre otros discursos.

Adorno aporta el concepto de negatividad estética como un tipo de experiencia que surge del discurso no racional y autónomo del arte que se encontraría en una permanente tensión dialéctica con las condiciones sociales, provocando la ruptura de la comprensión automática de los signos, o lo que es lo mismo, la capacidad de dotar de sentido racional dado o aprendido al objeto o situación, incluso a la propia noción de sujeto.

Derrida aporta la idea de que el arte, siendo un discurso autónomo entre otros, es el origen al mismo tiempo de la posibilidad de subvertir la razón que sustenta a aquéllos. Es decir, sostiene el carácter soberano del discurso crítico negativo del arte sobre el resto de los posibles discursos, asegurando que la experiencia estética se realiza “soberanamente” cuando con ella se accede simultáneamente a una nueva actitud incomprensiva a priori ante los discursos no estéticos.

Para ambos, hay en la experiencia estética de la negatividad una posibilidad de subversión liberadora si dicha experiencia trasciende el ámbito de lo artístico, impregnando la subjetividad del sujeto respecto de otro tipo de discursos, de manera que pueda impugnarlos o cuestionarlos,

invalidándolos desde una actitud estética y no desde dentro de sí mismos.

En resumen, la experiencia estética para nosotros es un tipo de experiencia radical, fruto de un discurso autónomo, que genera en la recepción una ruptura de la comprensión automática de los signos, y da lugar a una actitud estética desde la que impugnar la racionalidad instrumental y el dominio ejercido sobre la naturaleza y sobre seres humanos, invalidándolos. Si se forzara al arte a trabajar bajo las relaciones racionales de sentido utilitarista vigentes en otros discursos renunciando a su autonomía, no podría darse la experiencia estética de la negatividad y por tanto tampoco podría el sujeto en crisis de sentido acceder a una actitud estética desde la que poner en cuestión otros discursos. Por eso, si estamos convencidos de que el arte tiene una potencialidad crítica sobre otros discursos, debemos asumir su autonomía como condición.

Entendidas desde esta perspectiva, las prácticas artísticas no son tales por el hecho de estar o no legitimadas por las instituciones, por su carácter intencional o no, por adherirse o no a la alta o baja cultura, por definirse o no como tales, sino por el empleo de una forma otra de discurso que dé lugar a la experiencia estética de la negatividad, que en su formulación no permita la afirmación celebratoria de los discursos hegemónicos establecidos y abra puertas a la crisis de sentido en la subjetividad del sujeto dotándole de un lugar desde el que cuestionar lo que se nos da a pensar, a vivir como normalidad, aquello que unos llaman “realidad” y nosotros llamamos constructo.

Se han criticado estas aproximaciones desde varias perspectivas argumentando, por ejemplo, que lo artístico y la experiencia estética sólo quedan así explicados en términos relativos, lo que consideramos cierto aunque no inconveniente ni desacertado. Es importante aclarar llegados a este punto que la experiencia estética entendida como se ha descrito es personal y fruto de una recepción activa. Es decir, no todos los sujetos serán sensibles de igual forma a un mismo objeto o situación, ni por tanto se podrá asumir la categoría de artístico a un objeto de forma independiente a la recepciones que éste provoque, que no serán homogéneas. Es, en definitiva, un tipo de experiencia tan privada y subjetiva como todas las demás, pero simultáneamente susceptible de provocar subjetividades singulares que deriven en formas de vida diferentes, que muestren el disenso respecto a los valores y prácticas hegemónicos.

Así, desde esta perspectiva la experiencia estética se convierte en un ámbito clave en la educación de seres humanos críticos y libres, capaces de imaginar, buscar soluciones o construir nuevos sentidos que permitan alcanzar mayores índices de autonomía y libertad. Compartimos la perspectiva de Dewey respecto a la experiencia estética como experiencia formativa en cuanto desafío intelectual y emocional al mismo tiempo, a los conocimientos adquiridos y los hábitos cotidianos. Por ello, nos parece de especial importancia que la educación contemple la necesidad de dar acceso a la experiencia estética a las generaciones futuras de manera igualitaria [lo que supone su exposición a una amplia variedad de propuestas] y, por ello también, no podemos dejar de sentir que el recorte horario de

algunas asignaturas pretende precisamente limitar dicho acceso, en pos de la producción homogénea de audiencias, consumidores y trabajadores dóciles y sumisos. El arte es peligroso hoy en día, como siempre lo fue.

Este trabajo adopta consciente e intencionadamente una formulación difícil, compleja, irracional y poética. Somos conscientes de hasta qué punto esto puede suponer una dificultad añadida para su uso didáctico, pero en nuestros años de docencia hemos recurrido al empleo de trabajos artísticos como recursos didácticos en multitud de ocasiones y sabemos que un primer momento de resistencia es la inevitable antesala de una nueva actitud curiosa y hambrienta, por lo que os pedimos a vosotros, nuestros cómplices profesores, que no cerréis la puerta al riesgo, no sólo de mostrarles y trabajar con este material que os proponemos, sino con todo tipo de trabajos que para vosotros hayan sido fuente de experiencias estéticas reveladoras. Porque quizá no hayamos conseguido armar un artefacto que como quisiéramos genere experiencia estética en todos sus receptores pero puede que sí en algunos. Poco es mejor que nada.

Desde nuestro entendimiento de la tarea docente es ineludible nuestra responsabilidad de exponer ante nuestro alumnado materiales no afirmativos, capaces de generar experiencia estética de la negatividad. Aquí obviamente, no cabe ofrecer un listado, cada uno hemos de realizar la labor de selección de obras que en nosotros hayan sido capaces de generar inquietud, incertidumbre, que se resistan a ser del todo aprendidas, que sin embargo en esa inasibilidad hayan abierto en nosotros nuevas preguntas. A la hora de elaborar esta selección debemos también adecuarnos a los entornos de trabajo, a lenguajes visuales variados, etc. Será una selección siempre en crisis, reinterpretación y reelaboración. En cierto modo, con ello entraremos junto con nuestro alumnado en un lugar de indefiniciones que nos hará parecer vulnerables, proceso al cual les invitamos a participar. Los cuasiobjetos que generan en nosotros experiencia estética también nos llevan al límite de nuestra capacidad de comprensión, pero como decía Barthes lo que gozamos es la deriva de sentido que hace vacilar nuestra competencia como receptores, competencia que se asienta sobre bases históricas, psicológicas y sociales. Aceptar la vulnerabilidad de verse confrontados es un trance necesario para obtener ese goce y la libertad que nos promete. Sin duda alguna, ello supone una situación paradójica frente al mundo blindado de significados fijos que se nos invita a concebir desde los media.

Por último, queremos recordar que el tipo de materiales que pueden servirnos a estos efectos necesariamente entrañan dificultades, no sólo de recepción debido a sus formas no mecanizadas de producción, sino también de acceso dado que su distribución es escasa y su circulación incluso deliberadamente ocultada. Ello implica para el docente un esfuerzo extra de mediación, autoexposición e investigación que no podremos eludir.

**Secuencias
relacionadas:**

<i>00:15:34</i>	<i>pag. 206</i>	<i>Cuento maravilloso</i>
<i>00:25:53</i>	<i>pag. 262</i>	<i>Tecnologías audiovisuales</i>
<i>00:40:18</i>	<i>pag. 306</i>	<i>Fondo de ojo</i>
<i>00:45:41</i>	<i>pag. 322</i>	<i>Arquetero 2</i>
<i>00:46:16</i>	<i>pag. 326</i>	<i>El futuro</i>
<i>00:46:44</i>	<i>pag. 334</i>	<i>Wislawe Szymborska</i>
<i>00:50:41</i>	<i>pag. 354</i>	<i>Carpintería</i>
<i>00:56:12</i>	<i>pag. 378</i>	<i>Ojos</i>
<i>00:59:18</i>	<i>pag. 406</i>	<i>Margritte, Bronzino, Khajuraho</i>
<i>01:00:04</i>	<i>pag. 418</i>	<i>Mar eléctrico</i>
<i>01:03:11</i>	<i>pag. 438</i>	<i>Un nuevo concepto de doma</i>
<i>01:06:08</i>	<i>pag. 462</i>	<i>¿Y África?</i>
<i>01:16:45</i>	<i>pag. 498</i>	<i>Pajaritos</i>
<i>01:17:57</i>	<i>pag. 506</i>	<i>Aún aprendo</i>

Alfabetización audiovisual

“... los discursos son menos verdaderos que productores de un ‘efecto de verdad’...”. Santos Zunzunegui. *Pensar la imagen*.

“... contrariamente a la idea común, no estamos saturados de imágenes, sino sometidos a la miseria de unas pocas imágenes, y de lo que se trata es de producir contra la censura”. Nicolas Bourriaud. *Post Producción*.

Toda representación es subjetiva, selecciona, limita, refuerza y toma partido respecto de una realidad dada.

Parece indiscutible que hoy en día la mayor parte de la información y mensajes intencionales que recibimos son de carácter audiovisual. No deja de sorprendernos que siendo esto ampliamente aceptado, nuestros programas de estudio sigan ignorando la necesidad de una alfabetización audiovisual que dotaría a las generaciones presentes de las herramientas de deconstrucción necesarias para desenvolverse con competencia ante la información que reciben, distinguiendo las estrategias comunicativas empleadas y los fines subyacentes de modo crítico y consciente.

Nadie pone en duda la necesidad de instruir a nuestros jóvenes en el uso del lenguaje verbal, ya sea escrito o hablado, pero pocos pueden sostener hoy algún disenso acerca de la permanente imbricación de éste con el del lenguaje audiovisual. Tal y como explicamos en el eje relativo a los relatos, la historia nos enseña que la utilización de imágenes en la comunicación humana no es algo nuevo. El propio lenguaje verbal hace permanente uso de ellas a través de las letras o caracteres que son representados mediante un código visual fijo. ¿Por qué entonces esta resistencia a incluir en los programas obligatorios y generalistas el conocimiento de los códigos audiovisuales y el análisis de sus usos?

No podemos eludir una respuesta contundente. Las decisiones respecto de la educación están en manos interesadas. La comunicación audiovisual ha servido con eficacia desde el inicio de la humanidad a la manipulación y la propaganda, en virtud de la alimentada confusión que en el caso de las imágenes se da entre realidad y representación, particularmente tras la aparición de formas de producción mecánicas, así como en relación a la dificultad de establecer en muchos casos quién es el sujeto de la enunciación, esto es, quién sustenta la intencionalidad del discurso que se pone en circulación como imagen. En el caso de las imágenes, por sus especificidades de concreción e inmediatez, el receptor es un elemento fundamental “en la producción de efectos de identificación susceptibles de producirse en todo discurso” lo que hace del lenguaje visual un fuerte aliado para el control, la regulación, la creación de evidencias y mitos necesarios para los procesos de interiorización del sistema de valores adscrito a cualquier sistema ideológico dominante.

Por ello, todos deberíamos ser capaces de, ante un texto visual o audiovisual, dar una respuesta personal a la siguiente pregunta: ¿Quién

nos está haciendo ver qué con el objetivo de que a su vez hagamos qué? Más aún si acordamos, como sostienen las tesis actuales acerca de la construcción de sentido, que éste se produce como resultado de una negociación entre sujetos, y entre sujetos y artefactos, imágenes, textos y situaciones construidas. Entendidos los procesos comunicativos de este modo, las interpretaciones, es decir, la recepción activa, responsable y crítica cobra una importancia fundamental como forma de participación en lo colectivo, en la construcción de la percepción y el entendimiento colectivo del mundo, lo que permitiría cierto grado de resistencia frente a los discursos con pretensiones de manipular de los poderes hegemónicos, invirtiendo el proceso según el cual estos poderes emplean imágenes que nos interpelan y nos construyen como su audiencia. Obviamente estas razones carecen de valor si nuestra perspectiva ideológica no nos hace percibir como necesario el desarrollo de la democracia como requisito indispensable para la paz, algo que sin duda se fomentaría al dotar a los seres humanos de herramientas intelectuales y emocionales que les permitan ampliar sus horizontes de libertad y autonomía, resistiéndose a la dominación.

Estas ideas nos hicieron necesario llevar a cabo el proyecto *La intención* bajo una formalización que fuera expresamente dirigida a introducir a los receptores en los debates y conceptos asociados a la alfabetización audiovisual. El trabajo videográfico del proyecto está así formado de multitud de secuencias que a su vez sirven de hilos conductores paralelos que se entraman en una gran madeja semiótico-material, de los que se pueden ir entresacando distintas líneas de trabajo e investigación respecto a la alfabetización audiovisual en el mundo y la humanidad contemporáneas.

Un primer bloque fragmentado de imágenes a lo largo del vídeo hace referencia al sistema perceptivo humano y las complejas teorías en relación a la construcción de sentido en la comunicación audiovisual. El ojo exento de cuerpo como figura metafórica y crítica con la idea de la percepción separada de los procesos cognitivos, imágenes que juegan con la dificultad de ver y que convocan la tendencia de nuestros sentidos a la obtención de información y la búsqueda de sentido, la idea de percepción como dialéctica ideológica y tecnológicamente mediada entre sujeto y realidad, el juego con las leyes perceptivas, la explicitación de que nos involucramos en la percepción como animales históricos y culturalmente marcados, el uso de estrategias que nos muestren cómo distintas técnicas de producción de imágenes juegan con nuestro sistema perceptivo de variadas formas y convocando convenciones y connotaciones diversas, etc. En definitiva, este bloque permite debatir los complejos sustentos biológicos, culturales, ideológicos y psicológicos previos a cualquier entendimiento de la comunicación audiovisual.

Podemos distinguir entre las imágenes empleadas en el vídeo ejemplos para la presentación de lo que se ha dado en llamar elementos básicos de los lenguajes visuales. Nos referimos al uso de puntos, líneas, composición, luz, color, texturas, encuadres, óptica, movimientos de cámara, uso del texto en la imagen, sonido, postproducción, edición y montaje.

Otra una serie de imágenes sirven para abordar una posible historia de la humanidad en relación a los modos y tecnologías de producción de imágenes, que introducen todos los aspectos fenomenológicos e ideológicos implicados en cada una de las técnicas desarrolladas hasta hoy. Aprender a través de una perspectiva histórica las tecnologías de la imagen como tecnologías no neutrales permite afrontar críticamente no sólo la recepción de las imágenes derivadas de las nuevas tecnologías de la producción audiovisual contemporánea, sino también su empleo evitando convertirnos en ingenuos muñecos de un ventrilocuo, muñecos que emiten un discurso que les es ajeno sin siquiera advertirlo, a través de la mimesis en el empleo de unas tecnologías de uso y expansión privilegiadas. Desde la crítica a la perspectiva como técnica reduccionista de representación, que muestra el deseo racionalista de equiparar la visión humana a un sistema fijo e inmutable que organiza el espacio, dando prioridad a lo lineal y uniforme frente a lo simbólico, pasando por las implicaciones de la reproductibilidad de la imagen [Benjamin] y los debates derivados acerca de la autoría, el valor del original y conceptos como copia, serie o plagio; los efectos de verdad de la fotografía y el cine como realización mecánica del proyecto renacentista de la perspectiva durante la revolución industrial; las características de la imagen posmoderna electrónica y digital, y los debates entorno a la ficcionalización, espectacularización y virtualización de la realidad; hasta los diversos planteamientos actuales respecto a las posibilidades democratizadoras [o no] del empleo de Internet.

Imágenes que provienen de diversos campos del saber, las creencias, la industria y el entretenimiento: arte, prensa, publicidad, ciencia, Un cuarto bloque trata de mostrar distintos tipos de imágenes susceptibles de ser agrupadas atendiendo a distintas clasificaciones acerca de las cuales nos parece conveniente establecer debate. ¿Son necesarias estas categorizaciones? ¿Son aplicables? El vídeo incluye y resignifica imágenes de señalética, mapas, cine, documental, ficción, fotografía, animación, imagen electrónica, digitales, dibujo, pintura, fotomontaje, escultura, escritura, representaciones que parecen querer reproducir la tridimensionalidad, otras que se esfuerzan en reproducir el tiempo, otras que aceptan la reducción bidimensional, distintos niveles de iconicidad, símbolos, íconos, índices, imágenes reflejo, proyectadas o en monitores, únicas, múltiples y seriadas, feministas, sexistas, violentas, poéticas, descriptivas, materiales e inmateriales, informativas, didácticas, explicativas, corporativas, expresivas, científicas, divulgativas, exóticas, occidentales, afirmativas, no afirmativas o negativas, elitistas, populares, infantiles, adultas, lúdicas, serias, alegres, humorísticas, irónicas, sarcásticas, paródicas, escépticas, enfermas, estereotipadas, originales, paralizantes, proactivas, etc. Nuestra experiencia nos dice que dedicar una o dos sesiones en el aula a construir colectivamente este tipo de clasificaciones para después deconstruirlas es una actividad útil y generadora para facilitar la comprensión del uso discursivo de las imágenes en distintos tipos de contextos, y para introducir conceptos como el de

verosimilitud o conveniencia de las formas-contenido de las imágenes dependiendo de la disciplina discursiva en la que se integren.

Otro bloque de contenidos acerca de la alfabetización audiovisual aparece en el trabajo en relación a las huellas del proceso de producción que en él aparecen. El trabajo muestra al desnudo en numerosas ocasiones el proceso de construcción de algunas de las imágenes que lo componen, violando intencionadamente las convenciones de pulcritud y suspensión del descreimiento, ese tiempo de excepción receptivo establecido para la seducción audiovisual teorizado por Metz. Con ello, se introducen contenidos relativos al concepto marxista de fetichización, proceso por el cual se borran del objeto las huellas del trabajo y las condiciones de producción bajo las que ha sido creado, con el fin de vaciarlo de estos significados y llenarlos de significados simbólicos que determinan el valor de cambio del objeto en la sociedad de mercado. Nos parece especialmente relevante dar acceso al entendimiento de estos procesos asociados a la producción de las imágenes, ya que en las formas productivas y de consumo contemporáneas las imágenes son el principal soporte de transmisión de dichos valores simbólicos puestos en circulación para el mantenimiento y la perpetuación del tardocapitalismo. Algunas autoras y autores han llamado a las formas de producción tardocapitalistas formas de producción inmaterial, poniendo el énfasis en el intercambio de símbolos y servicios, en gran medida asociados a la producción, difusión y circulación de imágenes. Sin embargo, desde otras aproximaciones críticas medioambientalmente más conscientes se nos recuerda que la producción material no ha desaparecido, aunque se haya deslocalizado y globalizado. En cualquier caso, muchos de los elementos que dificultan una toma de postura pasiva en la recepción de este trabajo van encaminadas así a romper con la ilusión complaciente de los constructos audiovisuales, siguiendo las propuestas más utópicas y revolucionarias de la teoría fílmica y teatral surgidas desde la modernidad.

Por último, tan sólo mencionar en este eje, ya que se desarrollará más ampliamente en otros ejes, la inclusión de imágenes y determinadas decisiones formales que responden a una voluntad de visibilización de discursos culturales que consideramos contrahegemónicos y deliberadamente ocultados. Podríamos entender desde esta perspectiva la decisión de dotar de una voz femenina a la voz en off discursiva, o la selección de productoras culturales como referencias. Esta aproximación a los contenidos de una alfabetización audiovisual da cabida a planteamientos acerca de la responsabilidad de los y las productoras culturales a la hora de ocupar los lugares de emisión de discurso, así como a la de las receptoras y receptores a la hora de consumir, procesar, negociar y convivir con las imágenes.

**Secuencias
relacionadas:**

00:00:00	pag. 102	Tierra
00:02:30	pag. 106	Zoótrofo
00:02:44	pag. 110	Vida sólo hay en la bola
00:03:51	pag. 114	Ojos
00:04:41	pag. 122	Interior
00:05:00	pag. 126	Misterio de Educación
00:07:02	pag. 142	Barrotes bien diseñados
00:09:43	pag. 166	Percepción
00:11:26	pag. 190	Dibujo de un árbol
00:11:49	pag. 198	Entretenimiento
00:12:07	pag. 202	La Cenicienta
00:16:09	pag. 210	La muchacha
00:19:05	pag. 218	Juego infantil
00:19:14	pag. 222	Inocentes
00:19:47	pag. 230	Palcall
00:20:14	pag. 238	La bioquímica no lo explica todo
00:20:42	pag. 246	Sit-Com
00:20:54	pag. 250	Graffiti
00:25:53	pag. 262	Tecnologías audiovisuales
00:27:49	pag. 274	Clara Campoamor
00:28:23	pag. 278	Palabras antiguas
00:30:28	pag. 282	Matrix
00:34:41	pag. 290	Power on
00:34:46	pag. 294	Laura habla de este trabajo audiovisual
00:50:41	pag. 354	Carpintería
00:51:35	pag. 358	Retrato holandés
00:52:28	pag. 366	Hipertexto
00:57:45	pag. 386	Home cinema
00:58:30	pag. 398	Realizador y sociedad de masas
00:59:03	pag. 402	Höch, Degas, Akerman
00:59:42	pag. 414	Flor fotografiada y flor dibujada
01:00:04	pag. 418	Mar eléctrico
01:00:33	pag. 422	Miedo, pero no de espectros

<i>01:05:03</i>	<i>pag. 446</i>	<i>Una célula</i>
<i>01:07:29</i>	<i>pag. 466</i>	<i>Concha</i>
<i>01:17:57</i>	<i>pag. 506</i>	<i>Aún aprendo</i>

Relatos

“Nuestra desesperación requiere consuelo y la medicina de una narración profunda”. Harold Bloom. *Cómo leer y por qué*.

Este eje trata acerca de la relación existente entre la cultura oral tradicional y los trabajos audiovisuales que abordan la narración.

El enfoque de las estructuras académicas actuales tiende excesivamente a la parcelación de la realidad y al entendimiento de la cultura mediática actual como una revolución. Sin embargo, es importante ligar las prácticas audiovisuales actuales con otras prácticas existentes en momentos previos a los desarrollos tecnológicos que permitieron estas últimas.

El objetivo de este eje es mostrar la relación existente entre la narración y la construcción de relatos en la cultura tradicional y en la cultura audiovisual contemporánea, establecer modos de comparación entre ambas que permitan comprender cómo tanto una como la otra se apoyan en imágenes para construir imaginarios colectivos en torno a los relatos culturales significativos, que sirven de base a la educación simbólica y la configuración de las identidades particulares dentro de los límites sociales marcados en cada cultura. Y cómo de modo paralelo la ampliación de dichos límites se relaciona con la creación de nuevos relatos.

Sabemos que antes de que se emplease el lenguaje escrito, y suponemos que habiéndose ya desarrollado a cierto nivel la comunicación oral, las imágenes eran usadas de modo narrativo. A menudo se olvida este hecho desde la enunciación de las críticas a la sociedad occidental actual, en la que la mayor parte de los mensajes tienen un carácter audiovisual. Frente a las afirmaciones que presentan el lenguaje audiovisual sólo como un cúmulo de peligros y manipulaciones, debe mostrarse a los alumnos estos otros aspectos sociopolíticos culturales del lenguaje audiovisual.

La concreción en formas con que cada cultura y cada época ha apoyado sus relatos en imágenes nos permite rastrear los cambios ideológicos, filosóficos y de actitud frente a determinados aspectos de lo que se entendía como realidad. Si bien es cierto que el lenguaje escrito, que no se apoya en imágenes, coloca al espectador en una actitud imaginativa mayor en el momento de la recepción, ya que debe ser el espectador quien construya mentalmente dichas imágenes de un modo concreto, los relatos visuales, audiovisuales o aquellos relatos escritos que se apoyan en imágenes, abordan a través de éstas otras cargas del relato, aportan otros niveles de contenido eludiendo ambigüedades. En el eterno y estéril debate entre la prevalencia de los distintos lenguajes y sus artes, hay diversidad de argumentos acerca de las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. No hay necesidad de negarle validez a ninguno ni tampoco de afirmar su superioridad, más bien es interesante conocer las características y carencias de cada cual, con el fin de entender mejor sus connotaciones, así como elegirlos y utilizarlos eficazmente en distintos contextos y momentos.

Cuando hablamos de las imágenes como relato cultural y simbólico debemos tener presente que éste atraviesa no sólo las imágenes narrativas, de ficción o de carácter testimonial o histórico, sino también el resto de las imágenes generadas por una sociedad, desde las imágenes científicas o las técnicas hasta las didácticas o educativas. Estas últimas son buenos ejemplos de que en muchas ocasiones la concreción, la eficacia y la rapidez comunicativa y explicativa del lenguaje visual o audiovisual no puede o no tiene sentido que sea sustituido por lenguaje escrito. Con el fin de remarcar los propósitos de este eje, nos vamos a centrar en el análisis de las imágenes narrativas relacionadas con los relatos culturales que dan respuesta a un entendimiento genealógico y organizativo de las sociedades. Éste es el caso de imágenes relacionadas con las religiones, las tradiciones y los ritos.

Desde la filosofía y la antropología se ha convenido en que la diferencia de nuestra especie respecto a otras especies animales no se reduce a la capacidad de comunicarse, algo que está comprobado que otras especies hacen, sino en el carácter simbólico de nuestros lenguajes. Una de las manifestaciones del carácter simbólico de la especie humana se concreta en la producción y el uso de imágenes como elementos comunicativos. Concluiremos pues que el lenguaje audiovisual es un lenguaje simbólico creado por los seres humanos para dar respuesta a sus necesidades comunicativas específicas. Las personas necesitamos, más allá de comunicarnos con fines prácticos de supervivencia, construir relatos, explicaciones de lo que se percibe como humanidad o realidad, e incluso imaginar alternativas a ésta, fantasear realidades, presentar posibilidades en vez de representar lo existente. En otras palabras, no nos limitamos a vivir, sino que reflexionamos acerca de nuestra existencia tratando de trascenderla y usando para ello varios lenguajes que hemos construido al efecto. Utilizamos los relatos o narraciones para dotar de sentido, aunque sea parcial y temporalmente, a nuestra existencia, para poder narrárnosla a nosotros mismos y a aquellos que nos rodean, y lo hacemos también fuertemente marcados como animales sociales.

La historia del arte recoge y clasifica las distintas formas que se ha dado a esta necesidad de relatos a lo largo del tiempo y a lo ancho de la diversidad cultural de nuestra especie. También estudia o analiza cómo los cambios formales en la concreción de esos relatos a imágenes, o la preponderancia de representaciones de unos relatos frente a otros, responde a cambios culturales, políticos y sociales. Desde este punto de partida entenderemos por ejemplo los cambios en la forma de representar imágenes referidas a la religión cristiana [y sus diversas vertientes] no como meros cambios estilísticos, sino como nuevos caminos formales que buscan dar respuesta a cambios de paradigma en el entendimiento y la transmisión de los relatos que dan sustento a dicho discurso religioso. Lo mismo es aplicable a las diversas formas en las que los mitos clásicos han sido representados a lo largo de la cultura occidental.

Cuando hablamos de la construcción de relatos en las prácticas audiovisuales contemporáneas, es importante mostrar a nuestros alumnos

cómo los modos de producción, las tecnologías aplicadas a la generación de imágenes, han ido variando a lo largo de la historia. Nuestra aproximación a este hecho parte de la base de que el repertorio de herramientas disponibles no debe entenderse como un progreso, es decir, no es la elección de construir el relato visual por medio del dibujo o del vídeo algo que lo haga mejor o peor en sí, más o menos eficaz, sino en el hecho de tomar esas decisiones de forma estratégica para la producción de un tipo de sentido y experiencia, así como en el hecho de conocer las implicaciones histórico-políticas que el uso concreto de cada tecnología conlleva en un contexto cultural determinado.

En nuestra realidad actual y nuestro contexto cultural, los relatos audiovisuales se difunden prioritariamente a través de los medios de comunicación de masas. Es fundamental para conseguir una verdadera alfabetización audiovisual que nuestro alumnado sepa reconocer que el contenido programático de dichos medios construye estos relatos en direcciones o campos intencionales que son fácilmente identificables, teniendo entre ellos más similitudes que diferencias. Por un lado, se observa cómo la publicidad se sirve de los relatos para la construcción de valores simbólicos alrededor de productos y marcas con el fin de convencernos de que cuando consumimos dichos objetos y/o servicios estamos apropiándonos de dichos valores simbólicos, que además son descifrables por el conjunto de personas con las que nos relacionamos, gracias a esa amplia difusión mediática de la que dispone la publicidad. Por otro lado, lo que se nos ofrece a la recepción como información es también siempre un relato, una de las posibles formas de narrar y seleccionar una serie de contenidos destinados a ser entendidos por los receptores como la realidad, con lo que ello conlleva de manipulación ideológica. Por último, están las narraciones que promueven estereotipos y modos de vida y comportamiento, limitando lo que entendemos como aceptable o normal y difundiendo el miedo a las penalizaciones sociales que se nos muestran si adoptamos comportamientos que queden fuera de lo establecido. Si bien es cierto que se han desarrollado intentos de producción y puesta en circulación de otro tipo de relatos tanto en Internet como en diversas experiencias televisivas, el dominio sobre los media de sectores minoritarios y poderosos de nuestras sociedades [sectores que por cierto no acceden a su poder por elección popular] hace que otro tipo de relatos culturales críticos y contrahegemónicos queden fuera del alcance de un público mayoritario y, por tanto, carezcan de oportunidades para ser ampliamente compartidos. Los mass media aceptan una variedad enorme de relatos siempre que éstos sean los mismos. La repetición de un discurso que sólo representa a una parte de las subjetividades y sus intereses anula la diversidad de sentidos que distintos grupos sociales dan a la vida presente, reduciendo la carga significativa del relato audiovisual accesible y convirtiéndolo en totalitario. Por ello los discursos hegemónicos audiovisuales no dan respuesta a nuestra necesidad de relatos en el sentido libre y profundo que antes señalábamos, sino que nos entretienen, ocultan, anestesian y desvían hacia una existencia prevista,

basada en el consumismo y el automatismo sumiso, que nos promete un malestar permanentemente renovado y de imposible satisfacción; nos anulan políticamente y limitan nuestra percepción no sólo del presente, que se muestra como espectáculo y simulacro, sino de sus posibilidades alternativas. Nos ocultan la diversidad y la utopía, robándonos el futuro. Éste es el lugar desde el cual entender críticamente los planteamientos filosóficos que hacían apología de la posmodernidad como el fin de la Historia y de los grandes relatos.

La aproximación crítica del pensamiento posmoderno a la identificación moderna de la cultura con la alta cultura ha pasado a menudo por alto, dada la apariencia popular del relato mediático, el hecho de que los relatos mediáticos siguen siendo generados y administrados por un grupo de élite, que ha sabido aprovechar las críticas a la alta cultura para alejar aún más del acceso popular aquellas prácticas que son críticas con el discurso hegemónico. Atendemos a un momento en el cual las prácticas culturales de los medios de comunicación y aquellas de la cultura convertida en mercancía son las únicas aceptables para el sistema establecido, ya que responden a su necesidad de perpetuación. Hay otras prácticas culturales minoritarias y antagónicas, otros relatos que son sistemáticamente ignorados y quedan fuera del relato de realidad que definen los media y la escritura de la historia, pero son las únicas que crean formas de alteridad. Cuando no somos capaces de pensar en un modelo alternativo a una sociedad con múltiples problemas y fracturas, renunciamos a que el futuro sea diferente del presente. De poco nos servirá entonces que ya no se dé un gran relato de la Historia, tendremos muchas historias mientras, una vez más, sean todas la misma.

Hay esperanza en la producción y la puesta en circulación de relatos provenientes de prácticas creativas, colectivas y artísticas. Facilitar a nuestro alumnado que se autoproclamen enunciadore de relatos audiovisuales otros con la tecnologías que tienen al alcance y de que generen nuevas formas de difusión no mediatizadas por el poder hegemónico está al alcance de nuestras prácticas educativas.

Cuando abordamos en los comienzos de este proyecto la inclusión de este eje acerca del relato, tratábamos de imaginar cómo formalizar a lo largo del discurso videográfico elementos que mostraran varios aspectos:

Reconocer nuestra necesidad de relatos.

Subrayar el carácter de relato construido de cualquier contenido comunicativo.

Comprender la función social del relato cultural.

Ligar los relatos audiovisuales contemporáneos con otras formas tradicionales del relato.

Incluir imágenes y formas poéticas de relato en el trabajo, que

ayuden a presentir las formas de relatar que quedan hoy fuera del discurso hegemónico de los medios y la cultura mercancía, y a analizar las razones que subyacen a dicha exclusión.

Mostrar una forma de generar relato simbólico que escape críticamente a su uso con fines promocionales, afirmativos del estado de cosas o manipulativos.

Promover la acción de generar relatos como forma de dar respuesta a la necesidad humana de construir sentido, significado, conocimiento, identidades libres, alteridad y comunidad.

Recordar cómo la recepción activa y crítica de los relatos culturales nos permite percibir los discursos hegemónicos que rigen nuestro entorno y darles respuesta construyendo otros relatos o contrarrelatos, que nos representen y nos ayuden a generar nuestras subjetividades individuales y colectivas de forma más cercana a nuestra manera de entender la existencia y a nuestros esfuerzos por eludir la miseria ideológica y emocional.

**Secuencias
relacionadas:**

<i>00:09:33</i>	<i>pag. 162</i>	<i>La perdiz</i>
<i>00:11:36</i>	<i>pag. 194</i>	<i>Umbral</i>
<i>00:12:07</i>	<i>pag. 202</i>	<i>La Cenicienta</i>
<i>00:15:34</i>	<i>pag. 206</i>	<i>Cuento maravilloso</i>
<i>00:16:09</i>	<i>pag. 210</i>	<i>La muchacha</i>
<i>00:19:14</i>	<i>pag. 222</i>	<i>Inocentes</i>
<i>00:19:30</i>	<i>pag. 226</i>	<i>Narciso</i>
<i>00:28:23</i>	<i>pag. 278</i>	<i>Palabras antiguas</i>
<i>00:30:28</i>	<i>pag. 282</i>	<i>Matrix</i>
<i>00:47:43</i>	<i>pag. 342</i>	<i>Ballena</i>
<i>01:10:20</i>	<i>pag. 478</i>	<i>Vivir</i>
<i>01:17:57</i>	<i>pag. 506</i>	<i>Aún aprendo</i>

Culturas

“Los lugares y las políticas de memoria son, muchas veces, lugares y ejercicios de desaparición, empresas de gestión del olvido”.

María Ruido. *Plan Rosebud*.

“Si considerásemos lo que efectivamente pasa en el campo de la creación artística y científica, jamás encontraríamos sistemas de centralización, instituciones que controlasen totalmente los procesos creativos. De algún modo, las producciones artísticas y científicas proceden de agenciamientos de enunciación que a la vez atraviesan no sólo las instituciones y las especialidades, sino además países y hasta épocas. Hay siempre una suerte de multicentrismo de los procesos de singularización en el campo de la creación. [...] Por esencia, la creación es siempre disidente, transindividual, transcultural”.

Felix Guattari. *Micropolíticas, cartografías del deseo*.

“...Brecht acuñó el término *Umfunktionierung* [transformación funcional]. Fue el primero en elevar a los intelectuales la exigencia de amplio alcance de no abastecer al aparato de producción sin transformarlo, en la medida de lo posible, según una orientación socialista”. Walter Benjamin. *El autor como productor*.

Debería ser imposible abordar el trabajo educativo sin una reflexión previa acerca de la cultura y el papel de la educación en ella. Debería darse también que las personas que reciben una educación obligatoria en algún momento de su recorrido académico abordaran la complejidad y la importancia que encierra esta palabra cuando la pensamos y vivimos como realidad, así como cuando no la pensamos pero la seguimos viviendo como realidad, realidad que encarnamos.

Lo que entendamos colectivamente por cultura nos marcará definitivamente como sociedad y como sujetos, ya que la cultura es el medio por el cual se construye el sentido y el significado. Por esta razón quisimos hacer de nuestra toma de postura frente a su definición otro de los ejes que atraviesa el trabajo. La mayoría de los jóvenes identifican cultura o bien con los restos del folclore y los rasgos nacionales, o bien con las industrias del entretenimiento en general, o bien con la producción de una élite intelectual, es decir con una alta cultura que perciben inaccesible y con hostilidad. No creemos que ésta se deba a que tengan un sentido crítico que les permita identificar esas representaciones culturales como formas de poder, sino a que sencillamente no entienden como propio lo que llamamos cultura. Intentamos no caer en la fácil descalificación de las jóvenes generaciones, más bien entendemos este hecho como un síntoma de transformación de nuestras sociedades. Al fin y al cabo, si algo proporciona dar clase es la evidencia de que los cambios de actitud generalizados están sujetos a cambios de valor social, y este cambio en particular nos parece especialmente preocupante no sólo por lo perjudi-

cial que pueda suponer a nivel de vidas personales, sino por lo aterrador de un futuro donde lo colectivo esté tan sólo anudado a lo articulado por el consumo.

Sociedad y cultura son conceptos solidarios, no existe sociedad sin cultura común, sin prácticas de representación y significado compartidas. La cultura así pasa a formar parte de nosotros mismos desde el momento en que nuestra existencia se da en una sociedad concreta, bajo un sistema de valores y modelos de acción, cognición e intencionalidad, que filtra no sólo nuestra relación con el mundo sino también nuestra percepción de éste. Son estas pautas socializadas de interacción las que nos permiten dotar de sentido a lo percibido, de acuerdo a esquemas codificados, compartidos e integrados. Así, la cultura se ocupa no sólo de seleccionar, ordenar y dar sentido a lo real, sino de legitimar y dar coherencia a las formas de vida de un grupo como las mejores posibles, y en contextos especialmente represivos, tan sólo a una como la única posible. Por ello, cuando hablamos de cultura, no nos referiremos a un ámbito social del que participan activamente como productores y receptores tan sólo algunos tipos de sujetos sociales, los y las intelectuales, políticas, o cualquier otro subgrupo que eligiéramos, sino que adoptaremos una concepción de cultura en la que todos y todas estamos involucradas y que se transmite en la educación formal y no formal a través de códigos, creencias, comportamientos, valores, saberes, tecnologías, afectividades, intencionalidades y deseos, ritos y representaciones que conforman mentalidades colectivas en las que se forman, sin posibilidad de sustracción, lo que entendemos como personalidades individuales. Ninguno poseemos la capacidad de interrumpir voluntariamente el flujo de representaciones del mundo en el que estamos, ni siquiera cuando dormimos estamos fuera de la cultura de la sociedad que nos alberga y encarnamos. Y lo que es más, necesitamos de estas representaciones para entendernos como sujetos, como identidades separadas del resto de las cosas y los demás, para tener autoconciencia y conciencia de los otros, es decir, para sostener nuestra estabilidad psicológica. Dicho de otro modo, la identidad se realiza mediante la participación en la cultura y aprender las representaciones implica interiorizar mecanismos de autorregulación o reglas de autocontrol y no sólo reglas de interacción.

Precisamente esto es lo que hace tan apremiante acercar las ideas acerca de la cultura a todas las personas de una sociedad, siempre que partamos de que es deseable que nuestra sociedad amplíe nuestros derechos, igualdades y bienestar como individuos y como colectivo. La cultura no sólo es de todos, sino que lo es sin remisión. Si nos sentimos involucrados en el devenir de nuestra cultura, nos sentiremos más motivados a adoptar posturas activas de recepción y producción cultural, y seremos menos impotentes y más participativos, más capaces de avanzar hacia modelos de democracia más justos. Si pretendemos entender la cultura desde una perspectiva democrática e igualitaria, deberemos asegurar un acceso igualitario y efectivo a su construcción. Indudablemente estas consideraciones invitan a replantear el papel de las metodologías de

enseñanza y aprendizaje puestas en juego en los procesos educativos, ya que si buscamos una sociedad democrática e igualitaria, debemos promover y usar no sólo modelos de cognición e intencionalidad al respecto, sino modelos de acción que generen la interiorización de representaciones que superen a las actuales en imaginario colectivo de igualdad y democracia. Es decir, no podemos entender la tarea educativa, ni como docentes ni como estudiantes, de una forma unidireccional, dogmática, pasiva y disciplinaria, sino que debemos intentar mediar en la adquisición y construcción de conocimientos críticamente y elaborar preguntas conjuntamente, sin temor a no encontrar respuestas de manera inmediata o contundente.

Muchas de las perspectivas heredadas del marxismo que nos han servido de referente para nuestro trabajo [escuela de Frankfurt, postestructuralismo, determinadas aproximaciones a la posmodernidad] atribuyen a la cultura un doble carácter. Por un lado, se identifica la cultura con las formas de dominación hegemónicas desarrolladas por los grupos de poder y privilegio, y por otro, se liga el acceso desde otras ideologías a la producción y participación cultural como una forma y herramienta de emancipación. Esta doble concepción de la cultura se explica sobre la base de que las representaciones culturales tienen por un lado una función estructuradora que ya ha quedado suficientemente explicada, y por otro una función transformadora. Una cultura está siempre viva y aunque tiende a la no contradicción y a la coherencia interna, también debe afrontar e incorporar los cambios derivados de la actividad social [variedad y complejidad social y/o cambios tecnológicos, territoriales, etc.] con el fin de perpetuarse. Pero estos cambios, si bien aseguran que la sociedad y su cultura pervivan, lo hacen a cargo de su mutación, y como ha explicitado la posmodernidad, las sociedades no funcionan bajo el principio del progreso lineal positivo, pueden ir a mejor o a peor. Es útil explicar que la actividad transformadora de las representaciones culturales se ha clasificado en dos tipos. La transformación diacrónica sería la que deviene como consecuencia de un cambio en la realidad, mientras que la sincrónica permite explicar que una misma realidad pueda dar lugar a distintas representaciones bajo distintas creencias, criterios y niveles simbólicos. Nos interesa entender estos dos aspectos como conjugados. Nuestra sociedad se enfrenta a cambios y a diversidad de representaciones e interpretaciones en función de la perspectiva cultural y por tanto ideológica desde la que los enfrentemos.

Estos conceptos nos permiten enlazar con la idea de la responsabilidad que en tanto que productores y receptores todos tenemos como negociadores de la cultura, de los significados compartidos. Entendemos así que el significado no reside establemente en los objetos y representaciones culturales, sino que está siempre en juego en el acto de interpretación individual y colectiva. O lo que es lo mismo, en la misma medida que los productos culturales nos generan o, como decía Althusser, nos interpelan para que seamos quien nos mandan ser, nosotros, como sostuvo Gramsci, somos capaces de resistirnos a las representaciones culturales que no

compartimos, a través de la adquisición de una conciencia histórica de nuestra realidad y de diversas estrategias de interpretación y acción como el rechazo, la apropiación o la transformación. Ahora bien, recordemos que para ello es necesario aprender y dotarnos de herramientas cognitivas, conocimientos técnicos y simbólicos de producción, y desarrollar actitudes y estrategias proactivas e intencionales.

De todo lo dicho hasta ahora es fácil deducir que la cultura es en gran medida memoria. Foucault dedicó gran parte de su trabajo a analizar cómo las estructuras de poder de una sociedad administran la cultura, el significado y el saber como forma de dominio cotidiano, recurriendo a la fuerza sólo cuando es estrictamente necesario. Foucault explica cómo se emplean estrategias de ocultación y repetición para salvaguardar la hegemonía o dominación cultural por parte de un sector poderoso de la sociedad sobre el resto de sus miembros. Es fácil para cualquiera que haya vivido lo suficiente apreciar cómo estos procesos están en nuestra sociedad. Se repiten permanentemente ciertas representaciones culturales que se difunden masivamente como productos distintos que son en el fondo siempre el mismo. Valgan como ejemplo las cíclicas retransmisiones deportivas, o lo dicho por Godard y Gorin acerca del cine estadounidense: “Ellos dicen ‘Produciremos una película que será otra película que será la misma’ Nosotros produciremos una película que producirá una película diferente”. Y simultáneamente se ocultan las representaciones no hegemónicas o inconvenientes por la vía de la falta de difusión o a través de la no selección de ellas como parte de la actualidad o del pasado. Esto implica que transmitir una historia plural y múltiple y dar acceso a representaciones otras, supone también una responsabilidad ineludible para todos aquellos que trabajan como mediadores y productores culturales, y muy especialmente para los y las docentes, ya que no se puede adoptar una postura neutral o imparcial en términos culturales.

Como educadores y educandos deberemos asumir este doble carácter de la cultura a nuestro propósito, leyendo sus implicaciones de manera que la tarea educativa se perciba críticamente como un medio de dominación, evitando transmitir una cultura de la sumisión y enfatizando su labor como proceso de revisión constante de la propia cultura y de fomento de un proyecto social emancipador. Así la alfabetización audiovisual como parte de la educación tendría la función de dar herramientas de recepción, análisis y cuestionamiento de la cultura a la que se pertenece y en la que se crece y se es, y paralelamente permitiría conocer las formas de producción audiovisuales para generar productos culturales otros y difundirlos. La alfabetización audiovisual, dada la preeminencia audiovisual de los mensajes culturales de nuestra sociedad, supone así un paso primordial para un acceso participativo a la cultura actual y su transformación en condiciones suficientes de igualdad y democracia.

**Secuencias
relacionadas:**

00:06:08	pag. 138	<i>El incremento</i>
00:09:33	pag. 162	<i>La perdiz</i>
00:12:07	pag. 202	<i>La Cenicienta</i>
00:15:34	pag. 206	<i>Cuento maravilloso</i>
00:18:43	pag. 214	<i>mundo, relato, mundo</i>
00:19:05	pag. 218	<i>Juego infantil</i>
00:19:14	pag. 222	<i>Inocentes</i>
00:20:33	pag. 242	<i>Un par de palabras</i>
00:20:54	pag. 250	<i>Graffiti</i>
00:22:43	pag. 258	<i>El sistema educativo en Inglaterra es el mismo que antes utilizaron en las colonias</i>
00:30:28	pag. 282	<i>Matrix</i>
00:33:36	pag. 286	<i>Bibliografía y filmografía</i>
00:36:57	pag. 298	<i>Contra la ocultación</i>
00:37:17	pag. 302	<i>Producción cultural</i>
00:40:18	pag. 306	<i>Fondo de ojo</i>
00:42:34	pag. 310	<i>Arquetero</i>
00:44:31	pag. 314	<i>Lo que quiero ser</i>
00:45:41	pag. 322	<i>Arquetero 2</i>
00:46:16	pag. 326	<i>El futuro</i>
00:46:35	pag. 330	<i>Cita</i>
00:46:44	pag. 334	<i>Wislawe Szymborska</i>
00:47:43	pag. 342	<i>Ballena</i>
00:56:12	pag. 378	<i>Ojos</i>
00:58:14	pag. 394	<i>Manos</i>
00:59:03	pag. 402	<i>Höch, Degas, Akerman</i>
00:59:18	pag. 406	<i>Margritte, Bronzino, Khajuraho</i>
01:05:16	pag. 454	<i>El estudio</i>
01:06:08	pag. 462	<i>¿Y África?</i>
01:17:57	pag. 506	<i>Aún aprendo</i>

Políticas

“La justicia social precisa hoy en día de redistribución y de reconocimiento. Cualquiera de estos dos elementos por separado resulta insuficiente”. Nancy Fraser. *Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo*. New Left Review 2.

Este sexto eje del trabajo es una consecuencia ineludible de los anteriores y una derivación que nace de sus exigencias de progreso a lo largo de su desarrollo y que en ningún caso puede desligarse de nosotros mismos y nuestras prácticas vitales.

En los años setenta las luchas feministas difundieron la famosa máxima de “lo privado es político”. Este uso del término político que daba lejos de los ámbitos de representación gubernamental, se refería a las prácticas cotidianas de todo sujeto social, en su dimensión ideológica y como otra forma de participación subjetiva y existencia política. Nos interesa esta idea de política amplia, que incluye cuestiones morales y éticas. Si las prácticas feministas de entonces siguen teniendo un enorme potencial como referencia para las luchas políticas actuales se debe en gran medida a que no intentaron crear partidos, sino que crearon comunidades, generaron asociaciones, redes de conocimiento y cooperación, cuyo objetivo era y sigue siendo diseminar en todos los campos sociales nuevas formas de subjetividad en relación al género.

Puede que no haya nada que entendamos como más privado que nuestra identidad y nuestra subjetividad, sin embargo como hemos tratado en ejes anteriores, esta trinchera de unidad personal frente a lo que no somos es siempre dependiente de lo que somos culturalmente. Lo privado es así consecuencia y eslabón de lo cultural y por tanto de lo ideológico. Hemos ya hablado también de que la cultura está en permanente disputa y reconstrucción, y aunque no podemos obviar la existencia de poderes hegemónicos, siempre hay prácticas antagónicas ante las imposiciones de dichos poderes. Estas prácticas de resistencia pueden ser de muy distinta índole pero nacen en nuestra sociedad de la conciencia de vivir bajo un sistema injusto.

Algunos teóricos políticos actuales se ocupan de revelar las limitaciones democráticas del orden mundial actual al que denominan capitalismo tardío o capitalismo mundial integrado. Parte de sus investigaciones se centran en cómo este nuevo orden se autodesigna como democrático sin serlo, y cómo genera nuevas y más difusas formas de control social. Siguiendo la brecha abierta por Foucault, tratan de deconstruir y analizar las formas en que este nuevo orden se ocupa de la producción de subjetividad capitalista, una subjetividad que es normativa y que por lo tanto intenta anular otras formas de subjetividad que puedan poner en riesgo el orden establecido. Pero criticar las limitaciones democráticas de dicho orden no significa apostar por destruir todo orden social, sino por reconstruir un orden social que no asuma la injusticia como parte indispensable del mismo.

Hemos hablado ya de la educación como ámbito social que puede en su forma más conservadora desplegar sobre las nuevas generaciones estas formas de subjetividad normativas de forma acrítica, o bien puede adoptar una forma más revolucionaria si se quiere llamar así, que implica cuestionar dichas formas de control social y tratar de generar espacios para el desarrollo libre de nuevas formas de subjetividad. Hablar políticamente acerca de la educación, sus intencionalidades y sus éxitos o fracasos es la única oportunidad que tenemos para crear nuevas prácticas que superen los límites normalizadores en los que se pretende encerrar a la educación.

Si estamos de acuerdo en que en la actualidad se trata por todos los medios de neutralizar toda conciencia política democrática de la sociedad civil que no quede reducida a la idea de participación a través del ejercicio al voto, deberemos asumir que es necesario reflexionar acerca de cómo afecta esto a la forma de abordar la educación y su tratamiento de lo político. En teoría, los docentes debemos evitar adoptar posturas políticas al transmitir los programas marcados por la legislación, es decir, los docentes debemos por ley ser capaces de realizar nuestra tarea de una forma despolitizada. No sabemos cómo puede hacerse de esta teoría una práctica, es más, creemos que en ningún caso es esto posible. Todo tratamiento supuestamente apolítico de la educación es en realidad una forma de someter la educación a la normalidad definida por el capitalismo tardío.

La despolitización de la sociedad actual se puede explicar como una consecuencia de las intenciones normalizadoras que se dieron en el mundo occidental tras la violencia extrema de la Segunda Guerra Mundial y en España tras la dictadura franquista y durante la transición. A la luz de los usos doctrinarios, manipuladores y propangandísticos que se hicieron de la educación por las ideologías fascistas y por las formas políticas totalitarias como la dictadura del proletariado de los países del Este, la precaución subsiguiente pudo parecer legítima a los ojos de algunos ingenuos. Pasadas ya unas décadas, es posible analizar hoy las consecuencias no deseadas o, al menos a nuestro entender, no deseables de aquella renuncia a los lenguajes políticos. La despolitización de la sociedad ha dado lugar a una creciente autonomía de los poderes frente a los pueblos, sus intereses y derechos. Vemos cómo hoy está normalizado a través de las legislaciones nacionales e internacionales el hecho de que las corporaciones económicas tengan derechos y privilegios por encima de los sujetos humanos. Vemos también que las formas de control y presión social sobre los gobiernos y los estados ha ido disminuyendo o incluso criminalizándose progresivamente, generando como consecuencia una grave crisis de confianza en las instituciones que se dicen democráticas, lo que es especialmente grave en lo relativo a la necesaria administración de una justicia que preserve la igualdad de derechos y el control de los ámbitos económicos, legislativos y ejecutivos. Vemos asimismo cómo los medios de comunicación quedan a disposición y uso de intereses que no son generalizados, al responder a las exigencias de los

grupos de poder y al estar administrados por sectores minoritarios y también privilegiados de la sociedad, creando lo que se define como realidad y actualidad, e invisibilizando otros discursos antagónicos y modelos de vida existentes que no corresponden a dichos intereses difundir.

En un mundo en el cual las imágenes conforman lo existente, donde lo que no aparece en los medios de masas no es considerado realidad, la exclusión en las representaciones en circulación de la diversidad y la pluralidad genera desamparo en amplias mayorías de la población, mientras nuestros televisores se llenan de relatos de ficción y de no ficción que promueven soterradamente una ideología más totalitaria que democrática, mientras las instituciones educativas se cruzan de brazos y dejan hacer, cuando no son directamente claramente colaboracionistas.

El fin de la historia proclamado por las formas más conservadoras del pensamiento posmoderno, esa promulgación de que tras la caída del telón de acero quedamos definitivamente abocados a la no alteridad, a concebir el estado de cosas como global y único posible, nos invita a aceptar la situación actual, por terrible que ésta pueda ser [y lo es y mucho para una buena parte de la humanidad] como un destino del que no podemos escapar. Parece que la despolitización buscada está teniendo buenos frutos en la conjugación de estas ideas con la sociedad del espectáculo, el consumo y el entretenimiento, el miedo al fracaso y la marginación que se acentúa al extremarse las diferencias de clase, el miedo a perder los privilegios y a la creciente inseguridad que se deriva de políticas internacionales beligerantes y de razones ocultadas, así como de políticas nacionales de reducción de impuestos y subsiguientemente de reducción de gastos sociales que den cobertura a las personas más desasistidas y necesitadas, predibujando su precipitación a la criminalidad desde la falta de sentido, horizonte y oportunidades.

Vivimos bajo las condiciones de una fuerte violencia estructural que tiene su base en la producción deliberada de desigualdades [de clase, de género, de procedencia, de sexualidad, etc.] necesarias al sistema social y económico establecido, y esa violencia está interiorizada en nosotros propinándonos grandes dosis de infelicidad. Desde este punto de vista, resulta casi insultante que a los docentes se nos pida abordar contenidos y actitudes destinadas a subsanar problemas de igualdad, violencia y dificultad de convivencia de una forma apolítica. Si no partimos de considerar a nuestro alumnado igual en competencias, difícilmente les trataremos como iguales. Si no partimos de un tratamiento igual a nuestras alumnas y alumnos, sin distinguirlos por géneros difícilmente se percibirán como iguales. Si no partimos de un tratamiento que no haga distinciones en función de los orígenes de clase o raza, ahondaremos en las desigualdades previstas culturalmente. No se trata de hacernos a todos homogéneos, se trata de aceptarnos diferentes sin entendernos desiguales como consecuencia. Se trata de crear situaciones de experimentación, cooperación y mediación donde nadie quede excluido y todos tengamos el mismo derecho y los mismos medios para crear enunciaciones y proponer nuevas posibilidades sociales y formas de vida que se basen en deseos de felicidad y justicia colectiva.

Con el modelo de docente apolítico y acrítico se nos pide que asumamos y transmitamos la fragmentación mediática de la realidad como si fuese la única e inimpugnable realidad. Pero no puede por ejemplo tratarse la violencia de género sin analizar su relación con las formas estructurales de violencia o con las formas diferenciadas de representación de los géneros en los relatos culturales actuales. Asistimos a la destrucción en tiempo real del medio ambiente, que no sólo es de todos los seres vivos sino también de todos los por llegar, y de una manera semejante se nos pide que insuflamos en nuestros jóvenes la conciencia ecológica necesaria para aletargar la devastación, sin abordar el problema políticamente.

Es éste un gran absurdo, ya que estos lavados cosméticos de conciencia parten de una concepción paternalista y despreciativa respecto de la multitud por parte de los poderes establecidos. Esto es visible por ejemplo en los retratos generacionales que se hacen de los jóvenes; son absolutamente negativos y desarticulantes. Según los medios nuestros jóvenes son y son culpables de ser vagos, mimados, infantiles, incapaces intelectualmente, pusilánimes, cómodos, pasivos, conservadores, des preocupados, carentes de capacidad de esfuerzo y sacrificio, consumistas, hedonistas, pelicularos, etc. ¿Es realmente así como son o como se les interpela socialmente que sean? ¿Es esta retahíla una profecía autocumplida o un diseño de sujeto social para el futuro que ya está aquí? ¿De qué miedos y qué renunciaciones ha salido esto? Deberíamos preguntarnos más de una vez cómo seríamos si hubiésemos nacido en los noventa, si nuestras referencias ideológicas y nuestra experiencia de la historia se limitara a los últimos diez o quince años. En el mejor de los casos seríamos uno de los muchos jóvenes que no se conforman a someterse a la lista antes enumerada, involucrándose activamente en luchas y movimientos sociales a riesgo de ser criminalizados.

Para nosotros el fracaso académico actual no puede explicarse sin atender con rigor a la difusión de unas representaciones culturales e ideológicas en las que la inteligencia, el esfuerzo y el sacrificio carecen de valor práctico [el acceso al trabajo sigue estando muy blindado por la clase y los contactos familiares, no hay horizonte de disolución de estas redes de poder], en las que no existe posibilidad de superación colectiva [tampoco hay proyecto social, lo que a los más desfavorecidos les anula aún más], en las que el consumo es la única fuente de felicidad [aunque en realidad se vive como una fuente permanentemente renovada de insatisfacción], en las que ni siquiera aparecen reflejadas sus situaciones y experiencias. A menudo nuestro alumnado se queja de lo poco seductoras que perciben sus vidas en comparación con lo que ven en las películas, o dejan traslucir sensaciones que hablan de que les resulta muy difícil valorarse a sí mismos porque sienten que no existen, no se sienten representados o se sienten representados desde el desprecio o la criminalización antes mencionados.

Por todas estas razones, y por el hecho de que nuestra cultura también nos preconfigura la vivencia de sucesivas crisis que pondrán a prueba la

integridad psicológica de cada uno de nosotros [crisis emocionales, laborales, familiares, de salud, etc.] y más aún de cada una de nosotras, es de especial importancia someter a debate la necesidad de repolitizar la educación evitando así el dogmatismo, pero dotando de herramientas que permitan a las personas distinguir cuáles son verdaderamente los límites y limitaciones de la libertad, cuáles sus culpas inducidas y cuáles los problemas derivados de errores personales, y cuáles son angustias ineludibles pero procesables de una sociedad enferma, abriendo suficiente espacio a la crítica y la pluralidad como para ser capaces de transmitir nuevos horizontes de ambición y de progreso social en una humanidad que de otro modo parece abocada a una autodestrucción violenta y plagada de sufrimiento.

La política es aquello que nos permite colectivamente trazar modos de hacer que nos involucren a todos en la creación de estrategias para el desarrollo de unas articulaciones sociales que no nos sometan a la injusticia y la penuria. Nadie puede quedar al margen. La urgencia y el alcance de los problemas actuales no permite por más tiempo el aletargamiento de los discursos políticos de disenso con respecto al discurso imperante de capitalismo tardío. Las personas que trabajamos en el ámbito de la educación debemos replantear nuestra posición y reivindicar las condiciones que nos permitan ampliar la potencialidad de proliferación de nuevas subjetividades que ganen autonomía frente los dispositivos de producción de subjetividad capitalista alienante y anuladora.

**Secuencias
relacionadas:**

00:04:24	pag. 118	<i>Pueblo</i>
00:05:00	pag. 126	<i>Misterio de Educación</i>
00:07:02	pag. 142	<i>Barrotes bien diseñados</i>
00:07:22	pag. 146	<i>Mural</i>
00:08:37	pag. 154	<i>Juguetes e ideología</i>
00:10:44	pag. 186	<i>Escuela infantil</i>
00:11:49	pag. 198	<i>Entretenimiento</i>
00:18:43	pag. 214	<i>mundo, relato, mundo</i>
00:19:05	pag. 218	<i>Juego infantil</i>
00:20:14	pag. 238	<i>La bioquímica no lo explica todo</i>
00:22:29	pag. 254	<i>Imágenes improbables</i>
00:22:43	pag. 258	<i>El sistema educativo en Inglaterra es el mismo que antes utilizaron en las colonias</i>
00:27:24	pag. 270	<i>Hice más las palabras de la Ministra de Educación</i>
00:27:49	pag. 274	<i>Clara Campoamor</i>
00:28:23	pag. 278	<i>Palabras antiguas</i>
00:36:57	pag. 298	<i>Contra la ocultación</i>
00:37:17	pag. 302	<i>Producción cultural</i>
00:50:41	pag. 354	<i>Carpintería</i>
00:53:24	pag. 370	<i>Fahrenheit 451</i>
00:55:43	pag. 374	<i>Teletrabajadora se mira en supropia pantalla</i>
01:01:22	pag. 426	<i>Monumento</i>
01:02:14	pag. 430	<i>Edificio vertebral</i>
01:02:37	pag. 434	<i>Ella Él</i>
01:04:42	pag. 442	<i>Ministerio de Psicología</i>
01:05:09	pag. 450	<i>Boca</i>
01:06:08	pag. 462	<i>¿Y África?</i>
01:15:58	pag. 490	<i>Viva la vida</i>
01:17:27	pag. 502	<i>Dolmen</i>
01:17:57	pag. 506	<i>Aún aprendo</i>

Cuerpo

“Los interpretes de la imagen deben ser sensibles a más de una variedad de ausencias”. Peter Burke. *Visto y no visto*.

Al girar todo este trabajo alrededor de la noción de representación como lugar de construcción de significados y por tanto también de construcción de las nociones culturales de realidad y de sujeto, era importante centrar en algún punto del trayecto el discurso alrededor de la representación de los cuerpos, cuerpos que son en definitiva representaciones de las ideas de sujeto en juego.

Recordando que hemos convenido en entender las representaciones culturales audiovisuales como generadoras de subjetividad, personal, colectiva y social, es imposible rechazar la necesidad de una alfabetización audiovisual que nos abra al entendimiento crítico de las representaciones del cuerpo como lugar de conflicto ideológico y de ejercicio de poder o alienación. Precisamente por ello y de modo paralelo, también es entendido por muchas personas como lugar para la generación de formas liberadoras de entendernos y de vivir. Cómo tratamos con una idea de realidad múltiple, compleja y en proceso, la simultaneidad de estas nociones alrededor de las representaciones del cuerpo no debería inquietarnos, sino más bien motivarnos a distinguir y a optar como receptores y productores por aquellas representaciones que sentimos que difunden subjetividades singulares que nos interesen para conformar nuestras vidas y culturas.

No es extraño que para el estudio de las prácticas visuales en torno a las representaciones del cuerpo hayamos de recurrir prioritariamente a investigaciones realizadas por teorías que como las feministas provienen de cuerpos conscientes del carácter disciplinario que han cumplido y siguen cumpliendo estas imágenes, teorías que están en permanente búsqueda de horizontes de superación de las formas de violencia y opresión ejercidas física, psíquica y simbólicamente sobre determinados tipos de cuerpos-sujetos: mujeres, homosexuales, lesbianas, travestis, transexuales, etc. Asimismo, Foucault será otra de las referencias necesarias en relación a sus estudios sobre los dispositivos generadores de biopoder, tecnologías del conocimiento en general, y también de la visión en particular, como generadoras de ideas de sujeto supeditadas a estrategias de control y de vigilancia social interiorizadas dando lugar a cuerpos dóciles, maleables, sumisos. Nos sirve de referencia el trabajo de Gabriel Villota sobre sujeto e imagen-cuerpo, en su defensa del entendimiento de la articulación de las ideas de sujeto, de imagen-cuerpo y espectadorialidad como actantes de un dispositivo semiótico material mediado por procesos tecnológicos, donde los sujetos son cuasi objetos y los objetos cuasi sujetos. Estas aproximaciones a las representaciones y al entendimiento del cuerpo como constructo cultural a través del análisis de las imágenes, encuadrándolas en su contexto y sus modos de producción y recepción, nos permite abordar este eje con la complejidad que demanda y que le es intrínseca.

Numerosas investigaciones hablan de una crisis de la idea de sujeto en nuestras sociedades occidentales actuales. Esta crisis de la idea de sujeto es percibida por las tendencias más reaccionarias y conservadoras como un peligro, mientras las lecturas más utópicas ven en ella nuevas oportunidades de emancipación. Las aproximaciones críticas respecto a la idea de sujeto postulada por la modernidad sostienen la imposibilidad de seguir entendiéndonos como unidades fuertes, fijas y estables, así como enfrentados a los objetos bajo una definición de éstos como no sujetos o como no partes de los mismos. Muchas de estas críticas han ido surgiendo de modo parcial desde distintas experiencias de marginalidad respecto de la idea de sujeto moderno, y que respondía principalmente a la de un sujeto natural, masculino, blanco, occidental, heterosexual, alfabetizado, privilegiado y cristiano, con las connotaciones ideológicas que todo ello conlleva. Estas ideas han dado lugar a la revisión, análisis y deconstrucción desde experiencias otras, de los relatos culturales heredados. Un ejemplo de ello son las lecturas feministas y de género de los modelos de representación visual que corresponden a modos de producción específicos de esta idea de sujeto masculinizado y heterosexoado, así como las investigaciones y narrativas que versan y/o recuperan la historia de esas otras prácticas y representaciones ocultadas y prohibidas. También han sido de importancia las aportaciones críticas de las investigaciones postcoloniales, que introducen perspectivas ligadas a la raza y a una supuesta supremacía natural de los occidentales sobre los sujetos provenientes de otras culturas para analizar las prácticas visuales de la modernidad como colonialistas y por tanto como formas de poder para la opresión, el sometimiento y la exclusión.

En su pretensión de universalidad, la modernidad intentó abstraer la idea de sujeto a un modelo generalista que sin embargo y como hemos explicado, resultaba limitador y no se corresponde, ni antes ni ahora, con la pluralidad del género humano, ni de sus prácticas. Simultáneamente, la idea de sujeto moderna es heredera de la tradición clásica y cristiana del entendimiento del yo como entidad escindida, un yo dividido en cuerpo y alma. La valoración del cuerpo en esta categorización se llevó siempre la peor parte, siendo la mente, la racionalidad y el control, el paradigma de lo humano positivo frente a los instintos y la irracionalidad de la carne. Este dualismo se enlazaba a su vez con otras muchas dicotomías [interior/exterior, naturaleza/cultura, natural/artificial, consciente/inconsciente, etc.] que han sido progresivamente cuestionadas en las últimas décadas.

Las teorías del psicoanálisis de Freud y sus seguidores [también posteriormente la apropiación de algunos conceptos del psicoanálisis desde las teorías feministas] supusieron una quiebra en este entendimiento de lo humano y un paso en la desarticulación de dicho dualismo, fisura que ha seguido ampliándose con el transcurso de las décadas con las quiebras derivadas de las innovaciones tecnológicas referidas al cuerpo y sus representaciones. Muchos trabajos han venido a demostrar como la categorización del sujeto como entidad escindida entre cuerpo y alma no ha sido a lo largo del tiempo más que una fantasía que, eso sí, ha dado lugar

a tecnologías y estrategias de construcción de cuerpos e identidades muy concretas y constreñidas. De manera paralela, numerosos trabajos han reclamado la corporalidad como fuente de conocimiento y experiencia, de subjetividad y diferencia no opositiva sino enriquecedora y representativa de pluralidad, y han desarrollado una idea de sujeto ligada a la mutación y al cambio, abierto a la mediación técnica con lo humano y no humano, sin que ello suponga un conflicto para la coherencia individual corporal, sino como posibilidad de identificación múltiple, de permeabilidad y flexibilidad. Estas concepciones de sujeto nos presentan pues un sujeto más débil, con menos certezas, más imbricado con la tecnología y más consciente de cómo ello afecta a su corporalidad y a sus posibles experiencias, y por todo ello, un sujeto más capaz de aprender, cambiar y buscar modos creativos no sólo de sobrevivir sino de lograr condiciones de igualdad y felicidad suficientes.

Alfabetizar visualmente en relación a las ideas culturales de sujeto y cuerpo supone someter a análisis y cuestionar críticamente las representaciones del cuerpo y los sujetos presentes en nuestro entorno, así como las formas culturales de construir nuestra mirada.

Comencemos por diferenciar la visión como aparato biológico de percepción del ser humano con sus características específicas [frontal, estereoscópico, etc.] y el consecuente acto de ver, de la mirada y el acto de mirar. Algunos autores sostienen que los animales no miran sino que ven, lo que significa que no son capaces de dirigir su visión con intención, sino que responden a instintos. Esto nos encamina hacia las propiedades culturales de la mirada, o dicho de otro modo, nos acerca a la concepción de la mirada como la visión filtrada por el contexto cultural y el aprendizaje, es decir, por la necesidad de sentido humano. De tal manera que como animales estamos obligados a ver, pero como humanos estamos abocados a mirar, ya que desde la infancia la cultura nos dota de un sistema codificado que nos permitiría percibir y simultáneamente buscar, discernir y construir sentido a través del acto de mirar que sería así una mezcla de intención, código, gesto y visualidad. Estas ideas aparecen ligadas a las aproximaciones a la visión como forma de escrutinio, análisis y obtención de conocimientos, de hecho plantean que estas acciones no se dan sin que previamente se haya dado una transformación del ver en el mirar, lo que en definitiva nos lleva a concluir que la mirada nos permite representarnos la realidad, construyéndola.

Si la mirada es una construcción cultural que a su vez nos construye como sujetos, nos permite volver la mirada sobre nosotros mismos [Lacan y la fase del espejo], esta mirada es simbólica y no queda libre de los cortes ideológicos o formas de poder y representación establecidos en cada cultura. La mirada masculina teorizada por Mulvey sería así la mirada normativa de los relatos cinematográficos de la cultura moderna occidental, que otorga al género masculino la posición activa de ejercer y construir la mirada, mientras coloca al género femenino en una posición pasiva y objetual, obligada a ser mirada, es más, como espectadora de relatos culturales, es forzada a verse, considerarse y valorarse bajo las

expectativas de la mirada masculina. Esto nos muestra cómo la posición hegemónica de determinadas miradas en una cultura conlleva la ocultación de otras para mantener su posición de privilegio.

La cosificación de la mirada se da en la cultura a través de las representaciones, por lo que el análisis de éstas bajo esta óptica nos permite deconstruir nuestras ideas acerca de nosotros mismos. La mayor parte de las representaciones humanas implican la representación de los sujetos como cuerpos. Al participar las tecnologías de la representación en ellas, nos colocan físicamente en situaciones de espectadorialidad diferenciadas, es decir, en formas diferentes de experimentar desde nuestro cuerpo. Por ejemplo, la perspectiva nos fuerza a una recepción individual, estable y focalizada, como también lo hace la fotografía; el cine nos remite a una sala oscura y colectiva donde la sucesión de imágenes fijas proyectadas sobre una pantalla interrumpe y suspende nuestra percepción de lo demás; la televisión introduce la recepción de imágenes móviles en el contexto privado pero multiterminal de los hogares, teletransportándonos fragmentariamente a tiempo muchas veces real a distintos lugares del mundo y en un flujo constante que desarma nuestras memorias; la imagen digital nos remite a la recepción individual en otra pantalla luminosa de flujo seleccionado de imágenes inmateriales y a menudo sin índice que nos muestran aplicaciones que nos permiten conectarnos con multitud de terminales y ejercer cierto nivel de interactividad anónima en términos corporales. Estos ejemplos nos permiten discernir cómo con los dispositivos técnicos articulamos unas formas y unos lugares desde los que mirar situándonos como cuerpos u obviándonos como tales. De igual manera, estas tecnologías dan lugar modos de producción de representaciones que les son propios. El archivo y sus usos ligados a la seguridad y el control [DNI], o el fotomontaje nacen con la fotografía; el primer plano y el montaje surgen con el cinematógrafo; la televisión en su flujo constante produce una aceleración y fragmentación progresivas de la imagen-cuerpo mientras se descorporeiza el lugar de enunciación; la imagen digital aplicada a la creación de videojuegos y efectos especiales ha creado efectos de hiperrealidad que nos hacen percibir la realidad como irreal.

Obviamente ninguna tecnología es mala o buena. Tenemos numerosos usos diferenciados de cada una de las tecnologías asociadas a la representación de los cuerpos. El vídeo ha servido con igual eficacia a fines crítico-estéticos a través de la videoacción, la videoperformance y la vídeo creación, que a la afirmación y la normalización en los usos televisivos más adoctrinadores o incluso en algunos que supuestamente son artísticos. Sí parece que en los albores de cualquier innovación tecnológica se abren nuevos horizontes discursivos, aunque luego en muchos casos son estrechados por la redundancia de unas formas al ser usadas para producir representaciones en detrimento de otras. Así el cine en sus comienzos dio lugar a experimentaciones variadas y radicales que fueron ampliamente difundidas, y pese a existir en la actualidad aproximaciones igualmente experimentales, la preeminencia del cine comercial, el

control sobre su difusión y su presión sobre otras prácticas nos impide un acceso fácil a ellas. Otro ejemplo interesante son las experiencias de televisión colectiva en los inicios de la televisión local. Hoy en día somos testigos de cómo la red supone un campo de batalla entre aquellos que desean que suponga un lugar de interrelación que escape a las formas contemporáneas de transacción económicas y aquellos que intentan generar legislaciones y prácticas en la red que se la ajusten al discurso tardocapitalista.

De este modo, las preocupaciones en relación a las representaciones de los cuerpos abarcan por igual a todas las tecnologías de producción de imágenes, porque no se trata de peligros relacionados con las especificidades propias de cada tecnología, sino de los peligros de los usos de los lenguajes y los discursos que a través de ellas se articulan y cómo éstos se convierten en carne en nosotros. En este sentido, conviene recordar que si bien los nuevos lenguajes abren nuevos caminos, éstos quedan abiertos para todo tipo de intereses y prácticas. Cabe aquí reseñar que la red como canal que anula las ataduras corporales de género, raza, etc. y que permitiría ocupar distintas identidades a un mismo actante, es la misma que favorece la desterritorialización de la producción de bienes de los países occidentales hacia otros países en condiciones de trabajo de semiesclavitud, siendo generosos con los adjetivos.

No podemos negar que, sin embargo, parece que en parte nuestras sociedades han adquirido una creciente conciencia acerca de la importancia de las representaciones visuales del cuerpo, al haberse investigado un buen número de psicopatologías asociadas a la imagen corporal, o al detectarse en las representaciones y narraciones alrededor de los cuerpos y la producción de miradas parte de las causas de comportamientos que implican el ejercicio de la violencia sobre los cuerpos de los otros o sobre los propios. Enfermedades como la anorexia, la bulimia, la vigorexia, la dismorfobia, la adicción a la cirugía plástica y otras formas de tratamientos de belleza corporal, la obsesión por aparentar o permanecer joven y la necesidad de convertirnos en objetos de deseo están así claramente asociadas a la quiebra de la autoestima y la identidad por comparación con las imágenes, por otro lado altamente retocadas tecnológicamente, de los cuerpos de mujeres y hombres que aparecen en publicidad, cine, televisión e Internet. Muchas imágenes de la cultura occidental por ejemplo han desterrado a determinados tipos de sujetos de la representación, robándoles la visibilidad social. Raramente vemos a actores o actrices de cierta edad como personajes centrales de películas comerciales, y en las pocas ocasiones que esto sucede, a menudo se trata de actores y actrices que se han sometido a numerosas operaciones, por lo que no aparentan la edad que tienen, generando una autoimagen negativa en aquellos sujetos susceptibles de identificación con dichos personajes. Los cuerpos no intervenidos, ni excesivamente maquillados, trucados, son percibidos como feos y suelen obtener en la publicidad y otras prácticas visuales afirmativas connotaciones de malicia, marginalidad, perversión, dejadez, enfermedad y un largo etcétera. Cabe también mencionar aquí los estudios

acerca de la proliferación de formas de crueldad, violencia o agresividad sobre otros sujetos sociales considerados distintos, como efectos de los procesos de estetización de la violencia presentes en muchos de los relatos culturales hegemónicos, léase cine comercial y televisión.

Los estereotipos difundidos por estas representaciones hegemónicas son así claros instrumentos de poder y control que nos hacen interiorizar formas de violencia y sentimientos que nos hacen percibirnos feos y desgraciados dentro de nuestra piel, ofreciéndonos el consumo como única terapia, crónica e ineficaz. En este frenesí de proliferación de imágenes de cuerpos perfectos se nos invita permanentemente a la obsesión por la imagen corporal, llevándonos al extremo del sufrimiento para adaptar nuestros cuerpos a unas demandas sociales extremas construidas por estas representaciones, para poder sentirnos correctos, competentes, reconocidos y existentes. También superiores, por supuesto, hay una restricción de acceso a las tecnologías de la modificación de la imagen corporal, de forma que éstas sirven para distinguir y privilegiar. De esta manera, los cuerpos reales adquieren un valor negativo por comparación. ¿Si enciendo mis entornos de flujo de imágenes y todo es tan “bello”, cómo podré soportar lo que veo cuando me miro al espejo o bajo a la calle? Las imágenes del cuerpo no ficcionalizadas, ni intervenidas quirúrgicamente, ni estetizadas aparecen así como lo abyecto, lo que nos recuerda nuestra incapacidad, nuestro carácter transitorio y mortal, nuestra vulnerabilidad, nuestra cosificación.

No cabe duda de que el tardocapitalismo articula el valor de cambio, la generación de plusvalías, alrededor de la producción de imágenes incluyendo las de los cuerpos. Es la imagen lo que sustenta el crecimiento basado en el consumo en esta era actual. Tanto es así, que podemos observar como síntoma la discriminación por la apariencia y el tratamiento de los cuerpos en la accesibilidad a la ocupación de posiciones de prestigio no sólo en política o en el espectáculo, donde sabemos desde hace mucho de la importancia de la construcción de la imagen, sino en cualquier actividad sociocultural. Las personas han de ser fotogénicas si quieren tener opciones, o peor, hoy sólo los fotogénicos y seductores tienen acceso a determinadas oportunidades.

Cuando se habla de crisis de la representación, en realidad se habla de la dificultad de generar imágenes que sustenten ideas de sujeto que no sean inmediatamente anuladas, absorbidas, apropiadas u ocultadas por las formas de poder para sus propios fines. La crisis de la representación se refiere a la complejidad de un trabajo que consiste en elaborar imágenes de cuerpos más libres, y de vidas y deseos más dispares. Como productores de imágenes estamos obligados a crearlas esquivando la mecanización de las formas predominantes, mostrando honestamente los dispositivos empleados para la construcción de discursos alrededor de los cuerpos-sujetos, sabiendo que el tiempo de su efectividad quizá sea corto. Como receptores estamos obligados a la sospecha permanente ante las imágenes que se nos ofrecen, incluso ante la nuestra propia, conscientes de que se tratan de creaciones culturales.

**Secuencias
relacionadas:**

00:04:41	pag. 122	<i>Interior</i>
00:08:37	pag. 154	<i>Juguetes e ideología</i>
00:08:47	pag. 158	<i>Sa se si so su</i>
00:09:43	pag. 166	<i>Percepción</i>
00:19:30	pag. 226	<i>Narciso</i>
00:19:47	pag. 230	<i>Palcall</i>
00:19:56	pag. 234	<i>En un pestaño</i>
00:36:57	pag. 298	<i>Contra la ocultación</i>
00:46:51	pag. 338	<i>Esto no se calma con mi necesidad de canciones</i>
00:47:43	pag. 342	<i>Ballena</i>
00:49:42	pag. 346	<i>Padre e hijo</i>
00:50:16	pag. 350	<i>Nuevos</i>
00:51:47	pag. 362	<i>Mirar manos</i>
00:56:12	pag. 378	<i>Ojos</i>
00:57:45	pag. 386	<i>Home cinema</i>
00:58:14	pag. 394	<i>Manos</i>
00:59:18	pag. 406	<i>Margritte, Bronzino, Khajuraho</i>
00:59:26	pag. 410	<i>Somos mamíferos fotosensibles</i>
01:02:14	pag. 430	<i>Edificio vertebral</i>
01:04:42	pag. 442	<i>Ministerio de Psicología</i>
01:06:05	pag. 458	<i>Ecografía</i>
01:16:27	pag. 494	<i>Palmira</i>
01:17:57	pag. 506	<i>Aún aprendo</i>

Biografía

“Lo que me parece original en el trabajo que Deleuze y Guattari es, primero, el reconocimiento de esa producción de subjetividad como la propia industria de base del sistema capitalista [o social burocrático]; segundo, la sensibilidad de estos autores a los puntos de ruptura de ese dispositivo complejo de producción de subjetividad, en los que se situarían, según ellos, muchos de los movimientos sociales de la actualidad; y, finalmente, el reconocimiento de tales puntos de ruptura como focos de resistencia política de mayor importancia, ya que atacan la lógica del sistema, no como abstracción, sino como experiencia vivida”. Suely Rolnik. *Micropolíticas, cartografías del deseo*.

Este eje trata de recuperar el valor de lo biográfico, de la experiencia como lugar de elaboración de subjetividades y singularidades, de conocimiento, de interpretación y representación desde una aproximación en la que el disenso con respecto a las representaciones hegemónicas o la rebeldía frente a las identificaciones propuestas presenta un espacio para la expansión de los imaginarios y la micropolítica radical. No podemos dejar de remitirnos aquí al aprendizaje y la investigación práctica que nos ha marcado como productores culturales en los ya casi doce años que venimos trabajando juntos, ni a la influencia de visiones, referencias e intereses compartidos especialmente con Virginia Villaplana y María Ruido, entre otros y otras compañeras de viaje.

Tras nuestro recorrido por ejes cabe preguntarse qué queda de lo personal después de todo. Si tal y como hemos hecho, damos una gran importancia a lo que compartimos colectivamente, cómo y para qué seguir valorando lo que es subjetivo de modo singular en nosotros. Sin embargo, hay unas distancias entre todos nosotros, distancias que nacen de las diferencias de cada cuerpo, con sus experiencias. A nuestro entender no son estas singularidades las que nos dificultan entendernos, tratarnos y ponernos de acuerdo, sino las que nos motivan a comunicarnos y compartir, también las que nos modifican en nuestro devenir relacional y por tanto social. Son ellas las que nos hacen optar diferentemente ante situaciones parecidas o generar interpretaciones distintas de los hechos vividos. Son también las que promueven los cambios. Las instituciones y dispositivos sociales nos necesitan eficaz y suficientemente homogéneos, pero nuestras existencias siguen siendo por definición heterogéneas. Entendernos como iguales en capacidades pero heterogéneos, singulares en experiencia, puede abrirnos a fantasear, crear y encarnar imaginarios radicales que acaben repercutiendo en las subjetividades en circulación. Disponemos de un recurso que nos permite articular estas situaciones paradójicas entre la vinculación a unas formas de vida obligadamente colectivas y la particularidad de nuestras vivencias, la construcción de nuestra memoria personal como algo único y personal pero susceptible de ser compartido: se trata de la empatía. De nuevo este recurso no nace

ni se desarrolla en nosotros por sí solo. El desarrollo de nuestra capacidad de empatizar con otras personas viene dado por el ejercicio de la imitación y la identificación, y complementariamente por el ejercicio del disenso frente a la homogeneización impositiva. Supone poner en suspenso nuestros condicionantes personales y sociales, y tratar de adoptar unos ajenos para emular sus sentimientos, vivencias, interpretaciones y conductas. Una empatía total no es por tanto posible, y cualquier posibilidad de empatizar pasa por nuestra capacidad de abstraer, de imaginar, de compartir y de ser sensibles ante la diversidad y la pluralidad. La empatía se construye y ejercita, se entrena, y podría definirse como un ejercicio creativo y voluntario consistente en representarnos a nosotros mismos como si fuéramos otros o lo que es lo mismo, a otros como si fuéramos nosotros mismos, sin olvidar las implicaciones de ese “como si”. Por esta razón, la diversidad de las representaciones bajo las que estamos educados genera un marco definitorio de las posibilidades de desarrollo de nuestra empatía, de hecho los procesos de identificación con los que operamos para interpretar las representaciones son una forma de construir y ejercitar nuestras destrezas empáticas, suponen modelos para empatizar que marcan nuestra subjetividad. La pluralidad a la que respondan las representaciones en circulación marcarán por tanto la capacidad colectiva para aceptar y entender distintas formas de subjetividad, singularidad y vida, y para hacerlas convivir sin recurrir a la opresión o marginalización de ninguna de ellas. Entendemos así que sería deseable que las sociedades dieran cabida a representaciones que se correspondieran con la amplia pluralidad de subjetividades singulares como una necesidad indispensable para la consecución de formas de existencia menos opresivas. Esto no supone abogar, como las posiciones más reaccionarias sostienen, por el relativismo, sino permitir que la complejidad se manifieste y se desarrolle sin ocultaciones convenientes a los intereses de unas capas de población privilegiadas. Permitir que esta complejidad se despliegue y se expanda supone rasgar el velo de la falsa homogeneidad.

La no abdicación, como sujetos creativos, de nuestra capacidad de enunciación de representaciones, deseos y afectos está solidariamente vinculada a nuestra resistencia a encarnar las representaciones, los deseos y los afectos que nos están prediseñados. Como humanos tenemos una facultad reflexiva y cuestionadora que es imposible acallar, generadora de rebelión en nosotros frente a las imposiciones de sentido clausurado. Toda abdicación es por tanto en falso, nuestros cuerpos nos lo recuerdan constantemente con su sufrimiento acallado. En una sociedad disciplinada como la nuestra, la aparente corrección se desvanece tan pronto penetramos en lo vivencial, en lo biográfico o lo bio-imaginario. Esta es la razón que subyace al miedo y la precaución ante la proximidad relacional. La vulnerabilidad ha de ocultarse, pero todos somos vulnerables. Vulnerables y solos, aislados, hiperfragilidad encubierta en costras pedregosas, así se nos pretende. Volver la mirada hacia el nosotros como subjetividades histórico-sociales, narrar empezando por nosotros mismos, he ahí ante nuestras mismas miradas, una forma de comenzar.

Trabajando con adolescentes, haciendo arte o teniendo hijos, nos es imposible sustraernos a procesos psicoanalíticos no forzados, creativos. Nuestra subjetividad, nuestra historia, nuestras intenciones están en permanente proceso de reescritura y representación, somos proceso, devenir, memoria. La adolescencia es el periodo que nuestras sociedades estipulan para que nos presentemos como productos cerrados, para que creemos una personalidad social, una narración social de lo que somos. La imposibilidad de entendernos a nosotros mismos como entidades cerradas, sujetas de esta forma, hacen de ésta una etapa traumática. Es por ello que trabajar a partir de lo singular, de las narraciones subjetivas y personales de cada alumno o alumna sobre sí misma, permite acceder por la vía del hacer creativo a la expansión de niveles de reflexión y conciencia que la teorización categorizadora y adoctrinadora impide. Esta forma de trabajo tiene además la virtud de permitir a los alumnos agenciarse las actividades propuestas, apropiarse de su aprendizaje y revertirlo sobre sí mismos y de modo colectivo a través de la recepción activa y la hibridación con los trabajos de los demás miembros del grupo, convirtiéndose en una práctica proactiva y de apoderamiento de su propia experiencia como lugar de conocimiento y posibilidad, de construcción de imaginario simbólico que va más allá de lo individual.

Trabajar a partir de lo singular supone también un esfuerzo de auto-designación de lo que cada cual entiende como sus ámbitos de interés, deseo o estudio, alejándose de las formas de categorización reduccionista de los conocimientos establecidas en los programas de estudio. De igual forma, esta necesidad de elección evita el tratamiento paternalista e infantilizador al que se ven ampliamente sometidos. La posibilidad de trabajar a partir de lo propio y cercano, y la variedad de formas de hacerlo que surgen ante planteamientos abiertos de este tipo, permite desarrollar relaciones con las tecnologías a su alcance no mediadas por intencionalidades laborales, liberando posibilidades creativas que rompen con los prejuicios relativos a la necesidad de aprendizaje de la técnica entendida como domesticación de los intereses y subyugación de los lenguajes a los discursos hegemónicos a través de la reglamentación, la mecanización y el amañamiento de sus usos.

Si estamos convencidos de que educar debe ser una práctica que difiera de las concepciones de la educación como institución disciplinaria, si nos queremos entender como mediadores críticos entre un presente social inaceptable y la construcción de una posibilidad de futuro que en alguna medida supere las limitaciones sociales actuales, debemos desde el ámbito de lo visual levantar sospechas acerca de las narraciones audiovisuales que se nos presentan repetidamente como lugares de identificación y cuestionar las razones por las que se nos invita a empatizar con soldados y guerreros, con príncipes y soberanos, con presidentes y mujeres capitalizables; lo que implica que de forma paralela nos preguntemos cómo se promueven procesos de desempatización con nuestras propias circunstancias, cómo algunos relatos culturales nos desmemorizan de nuestras condiciones personales de existencia, cómo se

consigue que no nos identifiquemos como clase trabajadora si formamos parte de ella, como mujeres si lo somos, como colonizados sino como los colonizadores, cómo se nos convence de que nos consideremos inútiles si carecemos de un trabajo asalariado o se nos evita entendernos como privilegiados si nos resulta incómodo pensarnos, representarnos así.

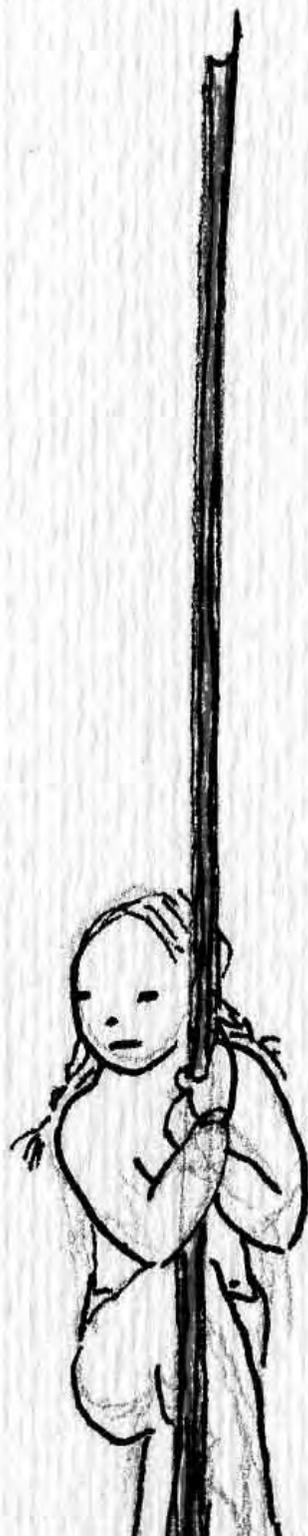
Construir situaciones de agenciamiento de la enunciación y de construcción de imaginario simbólico que escapen de finalidades mercantiles y que impliquen una concepción de la autofinalidad, del para-sí que presente una voluntad de entender lo personal y lo colectivo como coalición indivisible, nos parece del todo necesario. Que nuestros alumnos y alumnas aprendan a arrogarse el uso de las imágenes como forma de crear y comunicarse a sí mismos y a otros sus deseos y afectos, humilde pero intencionada y voluntariamente, supone al menos para nosotros un horizonte de esperanza en la proliferación de subjetividades múltiples y abiertas, comprometidas con sus procesos y con el de todos, donde sin duda surgen rupturas necesarias con una idea de igualdad que se presenta como opresión e impide practicas de existencia más abiertas y autónomas. Pidámosles que creen sus memorias, que muestren sus diferencias manteniéndose unidos.

**Secuencias
relacionadas:**

00:05:30	pag. 130	<i>Experiencia infantil de felicidad</i>
00:10:34	pag. 182	<i>Niño ante el espejo</i>
00:12:07	pag. 202	<i>La Cenicienta</i>
00:19:30	pag. 226	<i>Narciso</i>
00:19:47	pag. 230	<i>Palcall</i>
00:19:56	pag. 234	<i>En un pestañeo</i>
01:02:37	pag. 434	<i>Ella Él</i>
01:03:11	pag. 438	<i>Un nuevo concepto de doma</i>
01:07:29	pag. 466	<i>Concha</i>
01:08:49	pag. 470	<i>Sonia</i>
01:14:53	pag. 486	<i>A los ojos</i>
01:15:58	pag. 490	<i>Viva la vida</i>
01:16:27	pag. 494	<i>Palmira</i>
01:17:57	pag. 506	<i>Aún aprendo</i>

82
83

La intención [Serie]
Voz off





Infancia

Érase una vez,
de repente,
sin más.
Aquí, en la bola, vida.

Todos
parte de lo mismo.
Parecidos menos distintos.
Muy parecidos
y aún distintos.

Tenemos aire, agua, comida.
Todos, suficiente.
Antes no.
Antes unos de más, otros de nada, o casi, o poco.

El pueblo somos todos.
Necesito pensar y decir palabras estas cada día.
Nos hacen dentro.
Hacen bien. Me siento parte.

Me dicen:
Ser feliz, pensar saber ser feliz es lo más importante.
Si no sirve para cada ti no sirve.
Busca dentro.
Haz y busca haciendo.
Acuérdate de sentir.
De sentirtenos.

Los que nos cuidan saben cuidarse.
Queremos a personas que se quieren.
Queremos a personas que se quieren a sí mismos.
Dibujar es pensar.
Hubo un tiempo en el pasado
triste
en que intentaron quitar el dibujo
en las escuelas.

No hay anuncios para menores.
No hay series juveniles.

Los adultos que desean tenernos darnos
van a una escuela también.
No por ello son pensados peores
en su trabajo.

Se les concede el tiempo, es claro.
Allí aprenden a hacer un plano del amor.
Ya que nuestra vida posee todo el potencial,
es obligación ética proyectar
las condiciones idóneas
para la floración.

Cada uno su flor interna.
Pueden dudar y compartir sus trucos.

Pensar la infancia
es intención de los contratantes,
por el cómo y el por qué
para hacerse mejor conjuntamente.
De tus hijos e hijas
y de todas las hijas e hijos,
los de todos,
la sociedad que vendrá.
Nadie tiene miedo de educar a un pueblo que le sea desfavorable.
Nadie prefiere gastar en cárceles lo que empleamos en escuelas.

Las criaturas no somos bienes.
Tampoco recursos.
Somos humanos.
Todos quieren nuestra alegría,
compartirla,
facilitarla.
La realidad laboral no es la única e inamovible realidad.
El cuidado no se delega al azar sobre la mujer disponible:
la cuidadora inmigrante, para que me odie,
la abuela explotada,
la madre a la que salía más barato renunciar a otras tareas deseadas,
la educadora que trabajaba en un extraño lugar
abandonado de abandono
al que llamaban guardería.
Para guardar las criaturas, se entiende.
Hubo una huelga de abuelas
y todo el sistema se colapsó.
Hubo una revuelta de críos
que no se pudo guardar.

Porque el hogar no ofrece alteridad,
las personas de corta edad adoptamos la escuela
a los doce meses.

Allí aprendemos a hablar,
a mirar,

a cantar,
sobre ladrillos sin forma
que construimos
según necesitamos.

No se nos miente
ni se nos humilla.
Por igual,
como iguales se nos interpela capaces.

Partimos de la curiosidad.
Se nos pide aceptarnos creativos.
El ingenio es una herramienta.
Llegamos a percibir su rostro
y lo redibujamos.

Aprendemos a ser autónomos
estando al lado,
mientras los demás también lo hacen.
Merecemos nuestros deseos
y no rechazamos la responsabilidad.

Lloro cuando tu lloras.
Otros desprenden brillos.
Río,
saber lo que sientes,
tan sólo mirar querer viendo
querer.

Siento que soy los otros,
el cielo de aire invisible,
una ola de un mar ahistórico,
ciclos.
Ritmos diferentes.
Algunos son ayudados.
Otros pequeños, porque pueden, ayudan.
Vienen también mayores
tan sólo a estar.
A acompañarnos en nuestros días.
No se nos dan a copiar.
Empujan intereses nacidos dentro.
Espectadores experimentados
atizan fuegos incipientes.
Nuestras ganas de ser y estar.

Estamos junto a otros niños.
Contamos con otro tiempo para la intimidad en familia,

conocemos otras gentes y otros tipos
que contrastan y amplían
una realidad atravesada de reformas.

Tengo tiempo en soledad,
que uso libremente
para reflexionar e imaginar
sin finalidad prevista.

Jugamos en el umbral de una casa.
Entendemos la adivinanza.
Sudamos en la calle.

Sé que las imágenes se hacen.
Pensadas para ser pensadas.
Nos ayudan a preguntar a lo no visto
y a descubrir lo que queremos que venga.
Las ficciones son posibles realidades,
nos aumentan las terminaciones nerviosas,
indagamos por senderos
que se crean mientras los andamos.
Hemos elegido ser sensibles a otras imágenes.

¿Se adquiere o somos lenguaje?
Los cuentos no son para dormir,
son para despertar a la vida.

La muchacha está cansada.
La muchacha y la hormiga.
La muchacha negra y sueño.
La muchacha todavía.

La muchacha encontrada.
La muchacha en una silla.
La muchacha y el incendio.
La muchacha ya es de día.

La muchacha tiene historia.
La muchacha es bebida.
La muchacha pronunciando
los nombres de la familia.

En la muchacha residen
las palabras contenidas.
Que toma con ambas manos.
Abiertas cien mil salidas.

La muchacha es pensada.
Ya no es televisiva.
No es muchacha ni es nada.
Ella nombrará su vida.

Con palabras en su cuento
abreviaturas olvida.
El horizonte del mundo.
Plena promesa de días.

No nos enseñan a temer a la duda
Entendemos que muerte y vida son juntas.
Lo experimentamos a menudo.

Nos sentimos bien
habitando nuestros cuerpos
que nos hacen únicos.
Se nos explican los cambios
que nos llegarán y
que complican.
Dificultad placentera
la de leer,
escribir,
pintar,
grabar
en la memoria
la vida transcurrida.

Recitamos en voz alta:
viva la vida,
vívala,
vívala,
viva la vida.

Adolescencia

La persona deja de ser niña y se hace compleja.
La mirada es más amplia.
Yo soy esto.
Quiero ir siendo hacia aquello.
En el reflejo del espejo están todos:
amigos, ecos en mí de la historia, familia, los que pensaron antes,
el futuro, el que seré,
las transformaciones de mi cuerpo.

En este lugar hay confianza.
Como niños que han crecido amados,

parte de lo mismo.
Y se miran.
Y miran de frente.
Y se miran a si mismos.
Y tienen perspectiva, recuerdos, afecto.
Con ilusión.

Estos son los datos. Busco más. Elaboro. Aprendo a buscar.
Aprendo a dejarme sentir el placer de algunos descubrimientos.
Todas las edades se dirigen la palabra,
los lenguajes aquí se cruzan y se cargan,
nos informan y nos forman
mientras jugamos con ellos.
Y lo sabemos.

No está la televisión todo el tiempo encendida.
No hay horror al silencio.

Hemos desterrado
la normalización pornográfica de la mirada.
No se llama cultura a lo que ya no debería ser vivido.
No hay partes renunciables en las revoluciones.

Todo puede pensarse.
Todo puede cambiarse.
Puede querer vivirse.
Todos juntos.
Y solos pero no con soledad impuesta,
solos como únicas son nuestras vidas.

La educación es realista.
No niega que la mente necesita estímulo y equilibrio.
Estímulo: crítica para ser persona, reto intelectual, emoción, curiosidad.
Equilibrio: hay certezas parciales, derechos pensados, pertenencia
global.
No por certeza sino por humanidad.
Se recuerda permanentemente el derecho adquirido para evitar su
pérdida.
Y no se pretende adoctrinarnos.

Las herramientas son tan sólo herramientas.
Los métodos se rompen cuando hieren,
cuando frenan,
y se reinventan.

La escuela no es una empresa.
Un alumno no es un cliente.

Su madre tampoco lo es.

Nadie nos reduce a masa, a espectadores masivos.
Ni nadie se identifica así.

Se enseña que el conocimiento es placentero y es tuyo.
Vamos encontrando un lugar en el mundo.
El conocimiento da mucho aunque no es fácil.
Requiere esfuerzo.
No es mío, es nuestro.
Un hacer conjunto en el que se me invita a aportar.
Nadie dice que no pueda.
Nadie me enseña verjas.

Ya se pensó antes.
Aprendo y difundo el nombre de una artista,
una directora de cine, una escritora, una filósofa.
Prestamos atención a los relatos de una persona mayor,
una historia, un estudio cultural.

A una imagen distinta.
No afirmativa, no cínica, no propagandística.

No estamos predestinados socialmente a realizar el mismo trabajo que
nuestros padres.
No estamos predestinados políticamente a cometer los mismos errores.
El trabajo no es renuncia a sentimientos humanos normales.
Trabajo creativo y libremente emprendido en asociación con los demás.
Primero debo pensar cuál es mi ámbito de intereses.

Segundo quienes son los demás y dónde están.

Con esfuerzo lo haré relato.
Siempre da gusto oírse contar un cuento,
enfrentarse a la propia ignorancia como tarea alegre
Esto es todo lo que voy a hacer para hacerme más humano.
Todo lo que voy a hacer para hacerme más crítico.
Hablamos con personas que hacen trabajos muy diversos,
trabajos incluso sin nombre,
y con aquellos que hicieron trabajos que ya no existen.

Podemos prescindir de muchos objetos.
No de las relaciones.
No de los poemas.
Pensamos la necesidad.
Nos pensamos.
Nos ponemos en el lugar del otro.

Nos gusta pensar.

Aquí se piensa que el momento que vives es el mejor de tu vida.
Aprender en movimiento, aprender del movimiento.

Amo al amor

Amo el deseo de amar colectivo y la acción.

Somos parte.

Veo a uno y veo a todos.

También tenemos ganas de madurar y seguir pensando lo mismo.

El amor de la familia,

por peculiar que sea.

Es el momento de desligarse.

Sin tomar distancias.

Vivimos plenamente la juventud,

entendemos el privilegio de contar con tiempo en cuerpos nuevos
y la frescura,

retenemos experiencia para después.

Atesoramos lo vivido como un origen.

De cuestionamiento, de sentimiento,

de estar intensamente con otros, de inventar sociedad.

Esto no se da por supuesto.

Se duda.

Inquietos.

Se prueba.

Resistir y autoeducarse.

Preguntarse y no parar

nunca.

Adultos

Érase una vez que las mentes y los cuerpos de las personas,
como especie,
necesitan estar ocupadas.

Una vez sentido el tiempo, los afectos,

intuido un lugar en el mundo,

percibido nuestro rostro perplejo,

sabido lo poco que sabemos,

el poco tiempo,

realizamos el esfuerzo de ordenar los principios,

de diseñar nuestras conductas,

de buscar lo que queremos,

de emplear y no empeñar la vida en ello.

Estudio.
Esfuerzo.
Pensamiento.
Intento.
Acción.

Érase una vez que el empezar a trabajar
no es traumático,
no una pérdida sino un camino de encuentros.

El inicio de la subsistencia económica
como aportación laboral a un todos todo,
por compromiso, afinidades y lugares en el mundo elegidos.

Lo que nadie quiere hacer lo hacemos todos.
Esfuerzo común
de rotar como un planeta.

Los incrementos se comparten.
Tenemos siempre presente que el poder no es propio.
No hay aristocracia ni desprecio.
Negamos que mover, romper, esparcir
casas, pelos, cuerpos sea nuestra esencia.
Nadie encenderá nuestro odio en ningún sentido.
Es responsabilidad de cada uno,
trabajo, creación de cada uno,
sentir profundamente que en verdad se está en la mejor de las
sociedades.

Pensar la realidad, aportar a la misma, construirla
es trabajo.
Cuidar las horas, su calidad.
Es agotador.
Nos gusta este cansancio derivado de una ambición vital creciente.
Cuanto más vivo más valoro vivir.

Nadie se deja atrapar en el imposible deseo de la apariencia y el
ornamento.
Se tiende a producir objetos sobre los que se puede verter
otro tipo de valor simbólico.
Uno construido por mí, otro construido por ti para nosotros,
densa y generosamente.
Valores cuyo valor no nos distingue sobre los otros,
no nos coloca en situación de dominar.
Este es un juego de relatos, de ingenios.
El aparato de música acojonante sirve para escuchar música acojonante.
El home cinema no oculta el hogar en el va a ser instalado.

Los medios de producción se comparten,
las formas resultantes son diversas
y accesibles.

Y cultivamos el humor.
Como comemos frutas o nos lavamos la piel.

El trabajo forma parte de la vida, no su totalidad.
No justificamos el consumo en las conversaciones cotidianas.
Vivimos con horizonte.
Diferenciamos entre poder comunicarse y comunicarse realmente.
Entre que existan los medios y que exista algo que decir.
Medimos las palabras, los gestos y las imágenes.
Medimos para crear.
Medimos para evitar generar vacíos espectaculares.
No mitificamos los dibujos animados de cuando éramos pequeños
tampoco.
Ni las canciones de las que no entendíamos la letra.
Ni las películas formal e ideológicamente incoherentes.
Ni el amor como un sentimiento indefinible.
Aquí no nos entretenemos.
Nos tenemos.

Nos tenemos sin miedo a la vulnerabilidad.

Amar no entiende de horarios.
Hay que verse los cuerpos con luz y con tiempo.

Hay aquí seres distintos que inventan distintas formas
para que sus amores distintos
tengan sus momentos plausibles.
Nadie intenta imponer a otros su manera de ser feliz.
Los resultados son siempre de la negociación
y no hay culpables.
Tampoco mentiras.
Se quiere querer y ser querido.
Hay voluntad.
El amor como la fe
se tiene o no se tiene.
Como las plantas, los animales y las crías,
si los tienes los cuidas.

Somos exigentes con la comunicación ojo-ojo, boca-boca, gesto-piel.
También con las extensiones interesantes.

Aquí las imágenes no quieren apaciguarnos.
No nos insultan conformistas.

Nos respetan y agitan.
Nos regalan preguntas infinitas
a cambio de miradas atentas.
Somos seres curiosamente fascinados.

Las personas tienden a quererse bien aquí.
Tendemos a pensar bien de los demás.
Evitamos la sospecha.
Escuchamos.
Hablamos.
Lo otro mustia.

No ha habido una generación precedente que haya secuestrado derechos
a nadie.
Hubo vidas que acabaron, hubo gente que intentó,
aprendió para nosotros que pensamos
en una incidencia política plena.
Gente que se arriesgó a encarnar otros modelos.

Pensar necesita tiempo.
Sentir también.
Si no se piensa y se siente uno, uno se hace otro. Casi un objeto.
En este lugar nadie se ensimisma por la vía de los hechos.
Nos tomamos el tiempo para ello.

Tener hijos no es obligatorio.
Es un derecho de los progenitores.
Nadie se plantea tener hijos en un ambiente antiinfantil.
Quien no tiene tiempo no tiene hijos
y a quien quiere tenerlos se le hace el tiempo.
Esta es la educación que no se puede delegar.
Enseñando se aprende: obliga a secuenciar, ordenar, actualizar
conocimientos.
Aprender enseñar hijos, retroalimentación propuesta.

Sabemos canciones que cantar a los niños.
Sabemos cuentos de memoria.
Hacemos nuestros los poemas.

Ocupamos un espacio que no nos pertenece.
Y nos esforzamos en cuidarlo cada vez mejor.
Hemos aprendido a disfrutar del fantaseo consistente en imaginar a
otros,
después.
Ante amaneceres que nunca veremos.
Aquí mismo, a mis pies.
Aquí mismo, donde mis ojos.

No hay nostalgia de la juventud
como única época de la vida que merece la pena ser vivida.
Soy lo mismo.
Está bien estar siendo.
Estará bien haber sido.
Es el lujo existir.

La vida adulta no se patologiza, no se llena de terapias.
Saber crecer con la escritura del tiempo sobre nuestro cuerpo.

Nos preguntamos una vez al mes ¿yo? ¿nosotros? ¿por qué? ¿qué
podemos hacer?
Primero con trabajo personal, luego juntos.
Nadie considera que pensar sea necesariamente deprimente, inapropiado,
débil.
No siempre va todo bien, pero procuramos escuchar en el conflicto,
apartar el miedo paralizante que congela la vida.
Buscamos el difícil equilibrio de las utopías individuales y colectivas.

Sabemos bien que hay dolores inevitables,
pero ninguna experiencia carece de valor.
Los errores, el azar, la fortuna...
Todo, toda la vida la queremos.
Un reto aprender de todo.
Saber comunicar los hallazgos.
Aquí los secretos no sirven a la ocultación,
son tan sólo complicidades, pudor, intimidad.

Si hay una imagen imaginable, posible, procuramos hacerla y
comunicarla.

La realidad no es una película
y, sin embargo,
imaginamos y escribimos un guión.
Nos la vamos produciendo.

Vejez

Uno empieza viviendo sin más y acaba viviendo contrarreloj.
Cada cuerpo tiene su tiempo.
Cada tiempo sus rellenos.

Más que ninguna
ésta
es la etapa de la urgencia.

Somos un grupo social muy movilizado.

Ninguna generación posterior nos ha sustraído nuestra visibilidad.

Hemos aprendido a jubilarlos.
Pero ya sabíamos:
trabajo no es sólo
tarea profesional remunerada.
A muchos nos gusta tener tareas.
Elegimos nuestros deberes.

Yo cuento cuentos en las escuelas
en horas sueltas.

Es la hora de las relecturas.

Hemos buscado creyendo
que era para nosotros,
hemos sabido que debía servirnos
y ahora vemos que nuestras dudas
eran para otros.
Esos otros que nos miran con respeto,
como quien mira las estrellas.
Somos consejeros
y hay quien nos escucha.

Pasan las vidas
y algunas son hermosas.

A todas las edades apetece poco
entender mal,
mirar mal,
vivir mal.
Menos aún ahora.
Ahora también es vida.
Es vida toda hora.

Érase que la gente mayor
y la gente muy mayor
celebraban cada día
como un regalo.
Nunca se vieron personas mayores
tan felices,
tan activas,
tan generosas y acompañadas.

Somos amigos
convivimos en casas fáciles y grandes.
Los que tenemos buena vista leemos a los demás.

Los hay que cocinan.
Se peinan.
Hay habitaciones para que duerman las visitas.
A menudo algunos jóvenes buscan nuestra compañía.
Atienden a las reflexiones
y debaten sobre la vida.

“También hay que aprender a morir”.
“También hay que aprender a morir”.
“También hay que aprender a morir”.
Pero ¿como se aprende
a dejar de aprender?
“Aprendiendo”– murmura la voz.

La voz
que sigue aquí,
la voz que no se pudo no escuchar.
Aquella que susurraba:
“Amo esto,
no quiero aquello”.

Cuando apenas
pueda yo ya hablar
aún tendré cuerpo.
Un cuerpo dibujado
de caminos recorridos.
Afirma la alegría
haber vivido.
Aún puedo hacer un gesto.
Mirar un rostro
y sin voz decir:
vive.

Aquí
hemos vivido.
Hemos vivido y hemos hecho.
Con ellos, juntos, cerca.
Piedra sobre piedra,
sonrisa sobre sonrisa.
Construcción de realidades
que no terminan conmigo, ni contigo.

La muerte es un buen tema de conversación.
No alegre, no.
Nunca ha sido fácil eso de entenderse entre dos infinitos.
Todo lo no leído,
no dicho, visto, escuchado,

forma parte de lo leído, dicho, visto y escuchado.
Forma lo sido,
lo hecho,
lo aportado.
Importamos.
Cuesta ser nada.
No nada.
Después nada.
Nada.
Algo.
Por favor, algo.
La cabeza, su reposo.
Un eco en otra voz.

No menos.

No más.

Tanto.

100
101

Desglose de secuencias





Son estos unos “créditos” con índice. No nos imaginábamos unos títulos electrónicos para este trabajo. Como en otras partes del mismo, se muestra que es algo hecho con las manos.

El título se escribe sobre tierra, pero al escribirlo la luz pasa a través de las letras. El recurso técnico utilizado es una sencilla caja de luz. Esa luz hace posible la visión y la imagen técnica. Infinitas las posibilidades que nos brindan los puntos de luz de una pantalla. Los que hacemos imágenes podemos hacer lo que queramos. Los receptores están a la expectativa.

Nos parecía interesante que la primera imagen de este trabajo hiciera referencia a lo que suponemos que fueron las primeras imágenes creadas por seres humanos sobre la tierra. Raspar una superficie con un dedo o con un instrumento. Una imagen fugaz en el espacio que sin embargo abre espacios infinitos en el cerebro.

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

00:00:00

La
-
inter

104
105



La
intención

Zoótropo

Animación realizada con una tira de dibujos dentro de un zoótropo en la que se ve un espermatozoide que avanza, rodea y fecunda finalmente, una y otra vez, a un globo terráqueo.

Es una muestra de las investigaciones sobre la persistencia retiniana y la apariencia de movimiento a través de imágenes fijas que sería determinante para el desarrollo posterior del cinematógrafo.

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

106
107

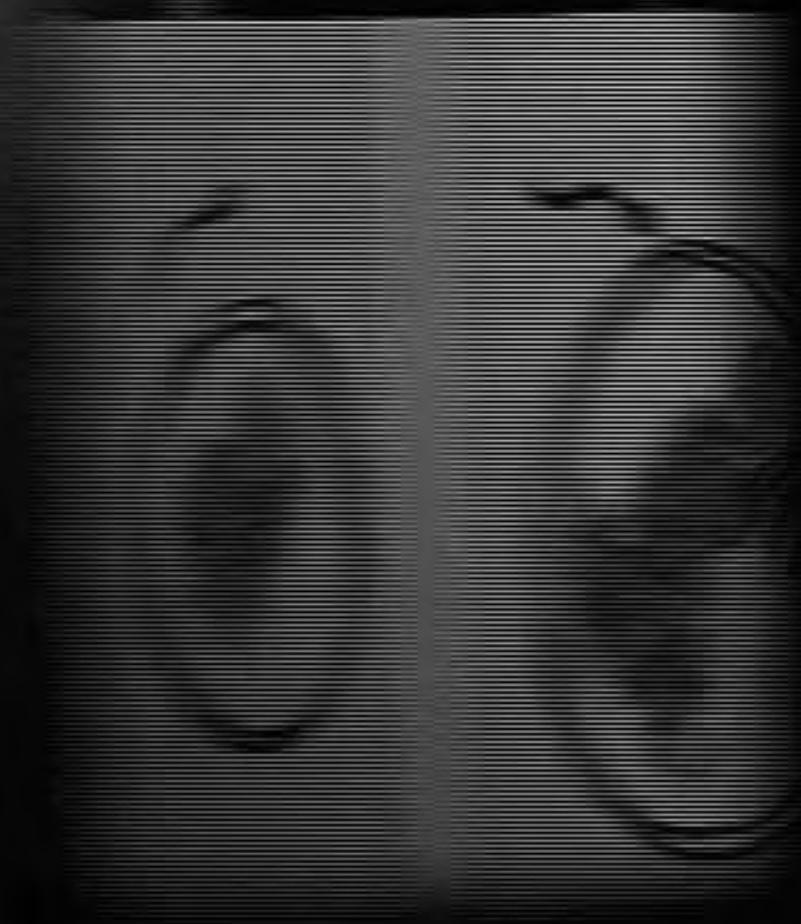
Voz en off:

*Érase una vez,
de repente,
sin más.*

Aquí, en la bola, vida.

00:02:30

108
109





Vida sólo hay en la bola

Un pisapapeles encontrado en el Rastro, retratado convenientemente, puede representar con dignidad la esfera terrestre, un paisaje, la atmósfera.

110 Nuestro planeta como lugarpreciado y para todos.

III

Un niño de cuatro años puede preguntar:
“Entonces, vida sólo hay en la bola ¿no?”

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

Voz en off:

*Todos
parte de lo mismo.*

Parecidos menos distintos.

*Muy parecidos
y aún distintos.*

Tenemos aire, agua, comida.

*Todos, suficiente.
Antes no.*

*Antes unos de más, otros de
nada, o casi, o poco.*

00:02:44

112
113





Ojos

Una tira de dibujos animados dentro de un zoótropo nos permite ver a una sucesión de pares de ojos que miran en todas las direcciones.

Una mirada curiosa e inquieta que nos mira desde aquello a lo que miramos, una suerte de espejo de la mirada que este trabajo trata de pedir y generar.

Partimos de que todos tenemos esa mirada inquieta y esa curiosidad innata.

En relación a al eje:
Alfabetización audiovisual

Voz en off: *Todos
parte de lo mismo.*

*Parecidos menos
distintos.*

*Muy parecidos
y aún distintos.*

00:03:51



Pueblo

Una caligrafía infantil para una ecuación negativa de significado político y cultural.

¿Cómo entendemos la palabra pueblo utilizada en distintos contextos?
¿Dicha por distintos sujetos? ¿Somos el pueblo? ¿Quién nos dice que somos el pueblo? ¿En qué medida esto nos supone homogéneos?

En el texto Misterio de Educación, incluido en esta publicación, se pueden encontrar más referencias a la política como ejercicio que evita la entrada en la esfera pública del pueblo iletrado, excluido de antemano desde un desdén aristócrata.

118 En relación al eje:
119 Políticas

Esta imagen está incluida en los murales de
La intención [Instalación].
Rotulador sobre papel, tamaño A4.

Voz en off:

El pueblo somos todos.

*Necesito pensar y decir
palabras estas cada día.*

Nos hacen dentro.

Hacen bien. Me siento parte.

00:04:24

UN
PLUE BLO

EL

PUEBLO

#

Imagen científica de los intestinos de un bebé. Confrontar una imagen que se pretende objetiva a las connotaciones culturales de lo corporal y lo afectivo. Sentimos con las entrañas. Entrañas que sin embargo nos hacen sentir extrañas.

En relación a los ejes:
Cuerpo
Alfabetización audiovisual

Voz en off:

Me dicen:

Ser feliz, pensar saber ser feliz es lo más importante.

Si no sirve para cada ti no sirve.

Busca en ti, haz y busca haciendo.

Acuérdate de sentir.

De sentirtenos.

00:04:41

124
125



Intestinos



Misterio de educación

Un simple corte en una fotografía de la fachada del Ministerio de Educación y Ciencia de España nos ofrece el jugoso título de “Misterio de educación”. Fotomontaje digital bruto, sin pulir, que muestra su proceso de creación sin ocultamientos. Juego perceptivo en el que tendemos a leer lo que la percepción tiende a cerrar como significado desde lo aprendido, lo reglado.

¿Son malvados o incompetentes los que diseñan las políticas educativas? O no se dan cuenta del servicio que están haciendo a una clase privilegiada que desea mantener sus privilegios, reproduciendo un decadente sistema inestable e inhumano, o forman parte de los que han pensado ese plan, quizá porque el poder sigue siendo altamente clasista y los efectos perversos de las políticas sociales [o su tangible escasez] no suelen afectar a los que las diseñan.

¿Tienes preparados tus argumentos por si hay que inventarse otro modo de hacer?

126
127

Esta imagen está incluida en los murales de
La intención [Instalación]. Impresión digital tamaño A4.

En relación a los ejes:
Educación
Alfabetización audiovisual
Políticas

Voz en off:

Los que nos cuidan saben cuidarse.

Queremos a personas que se quieren.

Queremos a personas que se quieren a sí mismos.

Dibujar es pensar.

*Hubo un tiempo en el pasado triste
en que intentaron quitar el dibujo
en las escuelas.*

No hay anuncios para menores.

No hay series juveniles.

00:05:00

128
129

MISTERIO DE





EDUCACION

LIBRO



Nos dicen los psicólogos infantiles que los dibujos de las personas en edades tempranas son más explícitos por la escasa mediación de la enseñanza de todo tipo sobre ellos. Si un niño se representa feliz es probable que lo sea, no ocurre así con los adultos.

Quizá la afirmación sea demasiado categórica, nada garantiza nada de un modo definitivo, pero dan ganas de creer que la experiencia de felicidad en la infancia pueda garantizar su búsqueda y la renuncia al conformismo de permanecer en la miseria de una angustia triste en las edades sucesivas. Quizá creerlo también ayude.

En relación al eje:
Biografía

Voz en off: *Los niños que han sido felices son capaces de buscar la felicidad después.*

00:05:30

132
133





Sombra propia, sombra arrojada

No ha faltado quien ha descrito el cine, y podríamos decir lo audiovisual, como el mundo de las sombras. Con esta secuencia queríamos relacionar la idea de sombra con la educación. La educación personal como una suerte de sombras propias y arrojadas, eludiendo toda connotación negativa del término y al acecho de un entendimiento de las sombras como huellas no pasajeras en la configuración de las subjetividades singulares. Lo que cada cual entienda por cultura también es un cúmulo de sombras. Los educadores y los productores culturales pueden entenderse como arrojadores de las mismas.

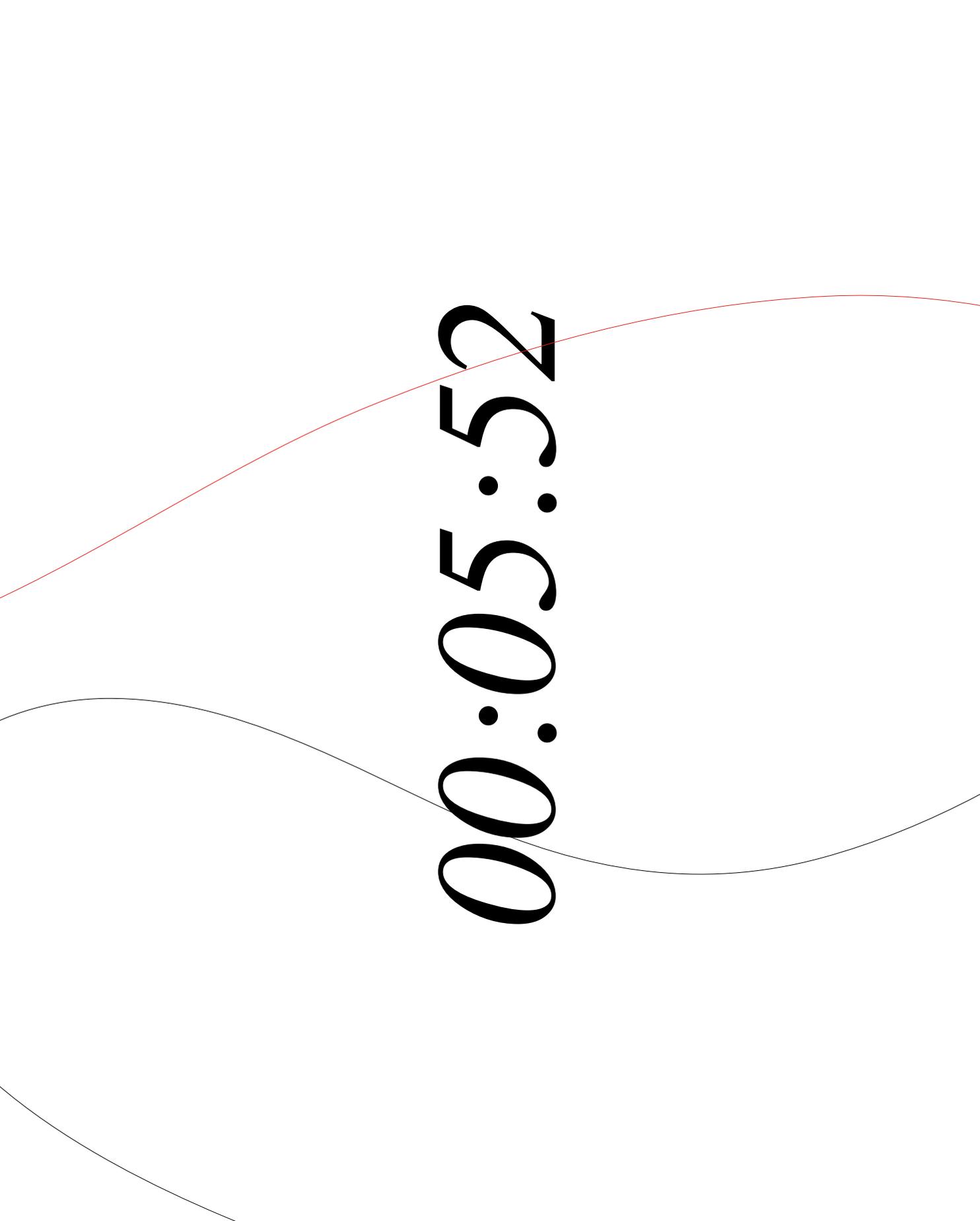
En relación al eje:
Educación

Voz en off: *Los adultos que desean tenernos darnos van a una escuela también.*

No por ello son pensados peores en su trabajo.

Se les concede el tiempo, es claro.

00:05:52

The image features a white background with two decorative wavy lines. A thin black line starts from the left edge, curves downwards, and then back up towards the right. A thin red line starts from the left edge, curves upwards, and then back down towards the right. The text '00:05:52' is centered in the middle of the page, written in a large, bold, black serif font.

136
137





Detalles de una serigrafía producida por la Fundació Espais de Girona, y que fue portada de su revista Papers d'Art [nº 87]. Uno de los ejemplares de la misma de 50 x 70 cm. se incluye en los murales de *La intención* [Instalación].

L'increment fue el título de una muestra de nuestros trabajos en dicha sala en 2005, así como de una publicación coral de preguntas y respuestas sobre práctica artística contemporánea.

Es una cita a Belén Gopegui:

“Por eso amamos la literatura, por lo que engendra. Ésa es la última razón. Las demás razones tal vez sean complejas, amplias y personales, pero no son la última, la necesaria, la imprescindible. [...] La vida no es la vida, señor director: es la vida con el incremento”.

El lado frío de la almohada.
Editorial Anagrama. Barcelona, 2004.

Y es que pensamos que quién se pierde el disfrute de recepción y producción de los lenguajes musicales, artísticos, literarios en una vida humana se pierde mucho. Y con esto no estamos hablando de distinción ni de élites culturales.

En relación al eje:
Culturas

00:06:08

Voz en off: *Allí aprenden a hacer un plano del amor.*

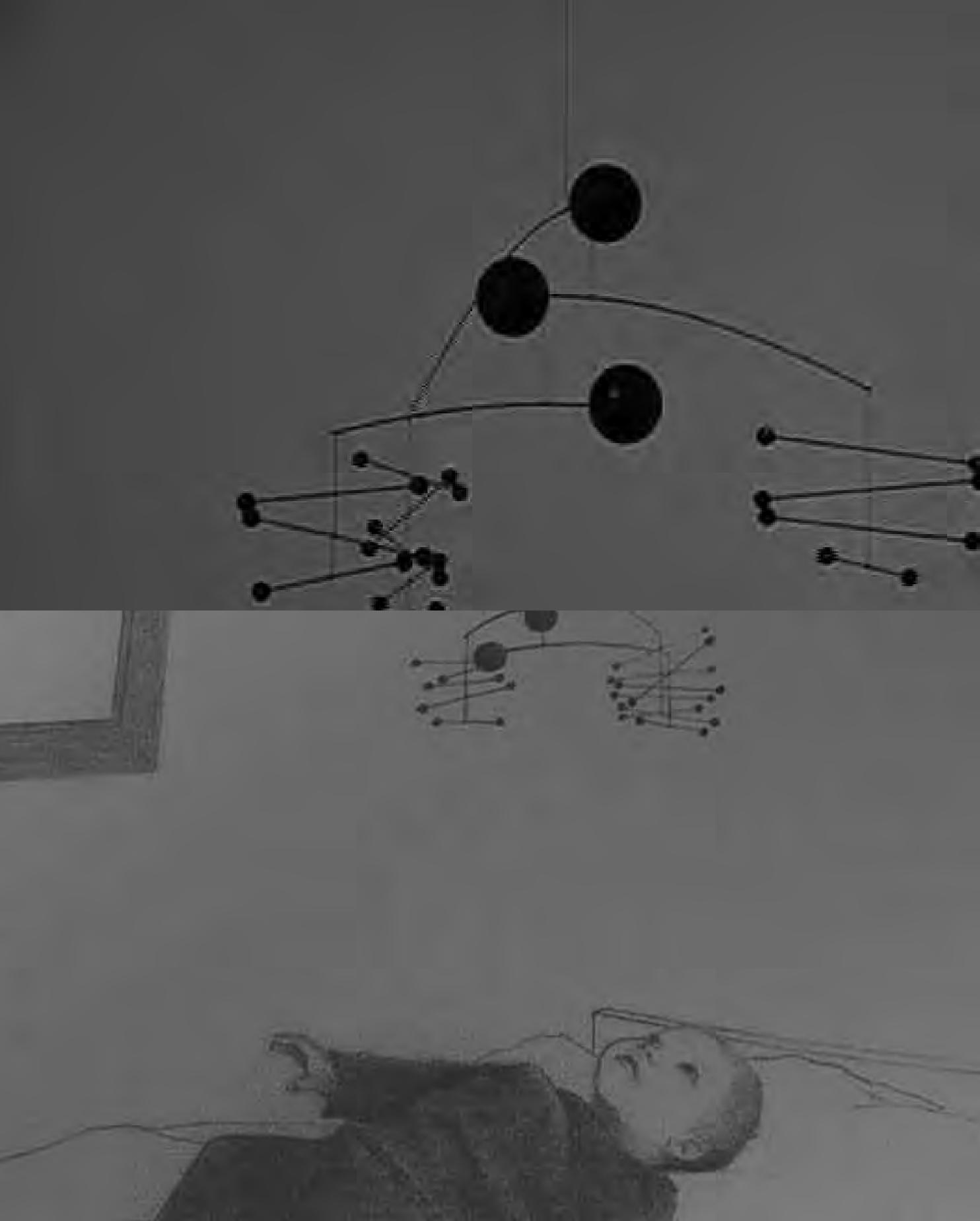
*Ya que nuestra vida posee todo el potencial,
es obligación ética proyectar
las condiciones idóneas.
para la floración.*

Cada uno su flor interna.

Pueden dudar y compartir sus trucos.

*Pensar la infancia
es intención de los contratantes
por el cómo y el por qué
para hacerse mejor conjuntamente.*

*De tus hijos e hijas
y de todas las hijas e hijos,
los de todos,
la sociedad que vendrá.*



Barrotes bien diseñados

¿En qué prefiere gastarse sus recursos públicos una determinada sociedad? Parece más que demostrado por los datos que estimular el miedo en los ciudadanos permite un mayor desvío de fondos hacia el capital privado, una especie de cheque en blanco para el gasto militar, las empresas de seguridad y la escuela privada.

Una vez más se parte de la imagen “natural” de una sociedad no igualitaria.

142 Hay una interiorización de la vigilancia y
143 la asunción de unas reglas del juego social, para lo cual el interfaz mediático es un valedor fundamental. Esos son nuestros barrotes internos bien diseñados por sujetos virtuosos que han puesto sus talentos al servicio del sometimiento por la vía de lo simbólico. Hay quién dice que las agencias de publicidad están llenas de artistas.

La interpretación de líneas como una representación abstracta de algo concreto, una barrera, una jaula. De nuevo la percepción construyendo significados.

En relación a los ejes:
Alfabetización audiovisual
Políticas

Voz en off: *Nadie tiene miedo de educar a un pueblo que le sea desfavorable.*

Nadie prefiere gastar en cárceles lo que empleamos en escuelas.

00:07:02

144
145



Mural

En España apenas un 2,2% de niños de menos de 1 año asisten a escuelas públicas de infancia, un 9,2% de entre 1 y 2 años, y un 20,7% de entre 2 y 3. Esta situación produce una discriminación de género maquillada con la consabida “conciliación familiar” que oculta una realidad de feminización de los cuidados afirmada por los modelos de los medios de comunicación y una tradición conservadora de modelo familiar, tan en boca de todos y tan antifamiliar en el fondo.

146
147

El porcentaje de mujeres con dos o más hijos que trabajan fuera de casa es de apenas el 40%. La falta de ayudas, de escuelas infantiles, y que la sociedad y su propia educación les hace asumir en exclusiva tareas imposibles de cumplir, hace a muchas de ellas abandonar sus trabajos. O son despedidas, o han de reducir su horario laboral, o pagan por trabajar [subcontratan esos cuidados] en un verdadero empeño por tener una vida más allá de lo doméstico.

Habría que empezar por mostrar el trabajo bien hecho en las escuelas infantiles, desdemonizar la escolarización temprana, desculpabilizar a las familias y las mujeres que recurren a ella, diferenciar los términos e ideas de guardería y escuela. Y considerar la escolarización de 0 a 3 años como clave para una educación que haga posible la igualdad de oportunidades y de género.

Los datos han sido extraídos de:

Navarro, Vincenç.

El subdesarrollo social de España.

Editorial Anagrama. Barcelona, 2006. pág. 83

En relación a los ejes:

Educación

Políticas

00:07:22

Sonido directo: *ambiente.*

Intertítulo: *HUELGA DE ABUELAS*

Voz en off: *Las criaturas no somos bienes.*

Tampoco recursos.

Somos humanos.

*Todos quieren nuestra alegría,
compartirla,
facilitarla.*

*La realidad laboral no es la única
e inamovible realidad.*

*El cuidado no se delega al azar
sobre la mujer disponible:
la cuidadora inmigrante,
para que me odie,
la abuela explotada,
la madre a la que salía más barato
renunciar a otras tareas deseadas,
la educadora que trabajaba
en un extraño lugar abandonado
de abandono al que llamaban
guardería.*

*Para guardar las criaturas,
se entiende.*

*Hubo una huelga de abuelas
y todo el sistema se colapsó.*

*Hubo una revuelta de críos
que no se pudo guardar.*



HUELGA DE ABUELAS



El drama que supone a los padres actuales que sus deseadísimos hijos comiencen el cole no debería darse si confiásemos en la escuela como lugar de alteridad, donde los pequeños se ponen en contacto con lo social y aprenden a desenvolverse en ese medio.

Hay que confiar en los niños y niñas. Hay que fomentar su autonomía, que aprendan por sí mismos. No hay nada mejor para la autoestima, la confianza y la felicidad. La mera posibilidad biológica de ser padres no nos convierte automáticamente en idóneos, y sería muy soberbio pensar que nuestra única influencia es la mejor de las posibles. Los niños deben tener experiencias no mediadas por sus padres biológicos, haciendo posible una coeducación con otros adultos y otros niños.

En relación al eje:
Educación

Voz en off: *Porque el hogar no ofrece alteridad
los infantes adoptamos la escuela
a los doce meses.*

*Allí aprendemos a hablar,
a mirar,
a cantar,
sobre ladrillos sin forma
que construimos
según necesitamos.*

00:08:13



152
153



¿Nos hemos parado a ver un corte de publicidad para niños recientemente?

A los que no hemos crecido rodeados de imágenes nos cuesta imaginarlo. Eso de crecer con un único relato [que no unívoco] sexista, racista, ahistórico, relativista, inmediato, intolerante, ansioso, frenético, consumista. Eso sí, sabe disfrazarse bien y bonito.

Debe ser por eso que hacemos lo que hacemos con los niños, en casa y desde los trabajos de la industria de la persuasión.

En relación a los ejes:

Cuerpo
Educación
Políticas

Voz en off: *No se nos miente
ni se nos humilla.*

*Como igual, se nos interpela
capaces.*

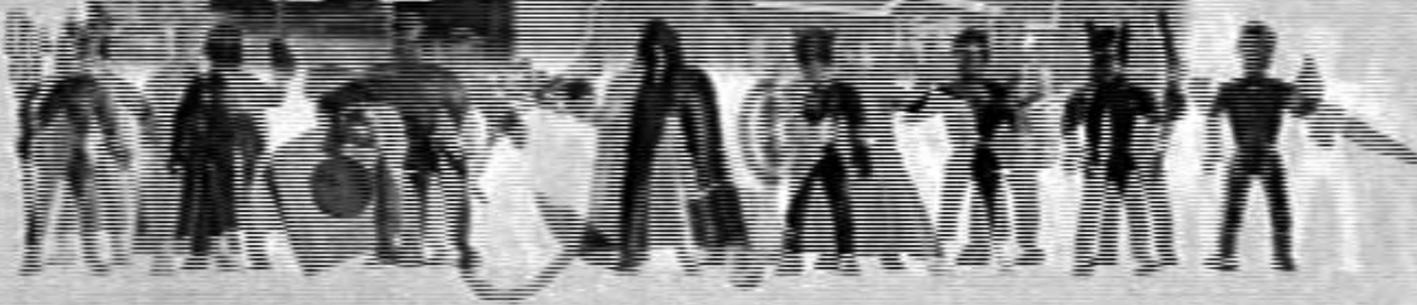
00:08:37

**MARVEL
WORLD**

MARVEL
WORLD



156
157





Gumball

Todo proceso de aprendizaje se basa en la necesidad humana de comunicación como tránsito indispensable para la construcción simbólica de sentido, y todo aprendizaje requiere un esfuerzo de superación personal y una implicación que resultan ineludibles pero también suponen la llave de acceso a un determinado nivel de autonomía. Hay determinados ejemplos en los que esto es más obvio, más visible, más patente.

La pequeña Elvira y Julia su educadora de atención temprana se esfuerzan juntas como es visible en estas imágenes. Unas imágenes que no fueron tomadas para este trabajo sino que forman parte de un archivo que la educadora fue creando para analizar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje que compartía con ésta y otros de sus alumnos.

Representar los procesos educativos para verlos con cierta distancia, un diferimiento no sólo temporal, que sirve de enclave para un momento reflexivo y crítico sobre las propias prácticas.

Dos cuerpos humanos diferentes dónde la necesidad comunicativa y la potencialidad de la misma superan las dificultades, poniendo el énfasis no en la desigualdad sino en la igualdad de capacidad. Toda una lección de cuerpos que se esfuerzan y se otorgan ámbitos y ganancias de libertad.

En relación a los ejes:

Cuerpo

Educación

00:08:47

Sonido directo: -¿Qué dice aquí?
-Saaaaa.
-Sa.
-¿Y aquí?
-Saaaaa.
-Sa. ¡Igual!
-¿Y aquí?
-So.
-So.
-¡Sol!
-Sol. Igual que sol. Sí. Muy bien. ¿Y aquí?
-Suuuuu.
-Suuuuu. Muy bien. ¿Y aquí?
-Seeeee.
-Se. Dice: “Yo sé”. “Yo sé mucho”.
-Yo sé mucho.
-Claro.
-¿Y aquí?
-Siiiiii.
-Dice: “Sí, sí, sí, sí...”
-Sí, sí, sí, sí.
-¡Muy bien!



La perdiz

Las canciones como relatos orales culturalmente compartidos. Una sencilla canción que nos dice a quién debemos temer. Lo curioso es que lo aprendamos jugando. Esa inclusión del juego nos permite también entender que el ingenio creativo será una forma de construir nuestras resistencias.

En relación a los ejes:

Relatos

Culturas

Sonido directo: *Salta, salta la perdiz,
en los campos de maíz.
Uy! Que viene el cazador...
La perdiz ya se escondió.*

Voz en off: *Partimos de la curiosidad.

Se nos pide aceptarnos creativos.

El ingenio es una herramienta.

Llegamos a percibir su rostro
y lo redibujamos.*

00:09:33

164
165





También hay imágenes-texto. Percibimos simultáneamente lo que vemos, lo que leemos, el silencio que lo acompaña para ayudarnos a entender la complejidad. Lo caligráfico como forma personal de interiorizar la escritura.

Lo caligráfico ha desaparecido del espectro de la imagen audiovisual actual, está demasiado contaminado de subjetividad

En relación a los ejes:

Cuerpo

Alfabetización audiovisual

00:09:43

GIBSON:

Percepción = acto ps
ininterrumpido que
divisiones entre P
pasado, percibir

sicosomático
borra las
presente y
y recordar.

Escuela

Las escuelas como lugares,
espacios. Pensar las formas de
regular los espacios de interacción
y cómo ello influye en las
conductas, en cómo entendemos
lo que es común, comunitario.
La escuela no es la escuela de mi
hijo, es de todos los hijos.

170
171

En relación al eje:
Educación

Voz en off:

*Aprendemos a ser autónomos estando al lado,
mientras los demás también lo hacen.*

*Merecemos nuestros deseos y no rechazamos
la responsabilidad.*

00:09:49

172
173





Un niño ayuda a otro más pequeño a comer.

Hay una diferencia enorme entre formarse como persona compitiendo, para ser el mejor, por lo duro que es el mundo ahí fuera, para el triunfo inexistente, adaptándose, aceptando las reglas del juego, pero siendo flexible a las exigencias; o cooperando, mirando a los otros, empatizando, teniendo una mirada más amplia, siendo creativo para atender a las necesidades de todos.

¿Vamos a ser de los que dan o de los que no dan? Entender lo cultural como un alimento también necesario.

En relación al eje:
Educación

00:09:56

La infancia desarmada por los adultos desesperanzados. Con el amor no basta, hay que armar el amor con el criterio, con la ética, con la idea de proyecto de vida. No es que haya que diseñar a tus hijos o a tus alumnos, cosa que por otra parte siempre suele salir mal, sino tener conciencia de que no poner límites nunca, supone formarse y crecer en la creencia de que todo es para mí.

Poner límites suele ser difícil al principio, más cuando la apariencia de laxitud y relativismo de nuestro día a día produce experiencias fragmentadas. ¿Por qué debo yo obedecer a ninguna figura de autoridad?

El humano de pocos años no sabe nada del mundo al principio. Lo hacemos y lo hacen. O lo hacemos o lo harán. Contundentemente.

La misma existencia puede ser concebida como una fortuna o como una desgracia, las actitudes se construyen. Podemos ser críticos y constructivos sin dejar de apreciar aquello que hemos heredado y consideramos derechos a conservar. El humor como herramienta ante nosotros mismos y nuestras trampas. La empatía como herramienta imprescindible.

En relación al eje:
Educación

Sonido directo: *Llanto.*

Voz en off: *Lloro cuando tu lloras.*

Otros desprenden brillos.

*Río,
saber lo que sientes,
tan sólo mirar
querer viendo querer.*

00:10:00



180
181



Niño ante el espejo

Podemos convenir que el amor familiar como vínculo inevitable, aunque sea por defecto, proporciona un contexto en principio inopinable por los sujetos de corta edad que es el marco original de puesta en escena de la identidad y la ideología. Hacerse mayor es quebrar en parte lo que se hereda, incluso negándolo, o completar aquello de lo que se ha carecido.

Lo que no podemos negar es que nuestra cultura de origen nos hace dependientes de tener cubiertos ciertos paquetes emocionales a través del sentimiento de pertenencia. Sería difícil ver sentido a esto de la existencia si no nos sintiésemos de alguna forma herederos y antecesores de los esfuerzos y alegrías humanas, no necesariamente por vía sanguínea, también histórica o cultural.

En algunos contextos, en algunas épocas, es y ha sido una cuestión de supervivencia básica. La familia ya es otra cosa a la que se lee en los titulares, ha pasado a ser un vínculo en cierto modo construido y elegido. El trabajo al que se enfrentan los sujetos en construcción en este marco de invención de nuevos modelos es “...que en tanto sean capaces de romper todas las cadenas de la sociedad humana, traten también de hallar tantos vínculos sociales nuevos como sea posible. El hombre aislado no tiene mayor capacidad de desarrollarse que aquel que permanece encadenado”. Wilhem von Humboldt citado en Chomsky. *Sobre democracia y educación. Vol. 1.*

Y que esos nuevos modelos de pertenencia no nos sometan aún más, sino que nos hagan realmente más libres.

En relación al eje:
Biografía

00:10:34

Voz en off: *Siento que soy los otros,
el cielo de aire invisible,
una ola de un mar ahistórico,
ciclos.*

Ritmos diferentes.

Esta imagen está incluida en los murales de
La intención [Instalación].
Grafito sobre papel, tamaño A5.



Escuela infantil

La idea de educación como adquisición de una autonomía no individualista. Somos animales de hábitos y costumbres, si hemos de entender esa autonomía como necesaria y deseable, debemos practicarla desde la infancia.

En relación a los ejes:
Educación
Políticas

186
187

Sonido directo: *Ambiente*

Voz en off: *Algunos son ayudados
otros pequeños, porque pueden, ayudan.*

*Vienen también mayores
tan sólo a estar.*

*A acompañarnos en nuestros días
no se nos dan a copiar.*

Empujan intereses nacidos dentro.

*Espectadores experimentados
atizan fuegos incipientes.*

Nuestras ganas de ser y estar.

Estamos junto a otros niños.

*Contamos con otro tiempo para la
intimidad en familia,
conocemos otras gentes y otros tipos
que contrastan y amplían
una realidad atravesada de reformas.*

00:10:44





Dibujo de un árbol

Hay una gama de iconos mentales que nacen con los humanos y viven con nosotros, recurrentes desde el dibujo infantil hasta la edad adulta. Este árbol es un ejemplo de dibujo automático, realizado casi sin querer, sin pensar demasiado.

Es interesante la idea de Chomsky de la *Gramática Universal*, una serie de reglas del lenguaje humano que nos permite aprender una lengua materna en cuyo seno nacemos por azar, así como otras lenguas, y que él prueba por el uso que algunos niños hacen de construcciones gramaticales que no podemos haber adquirido por el uso a tan temprana edad.

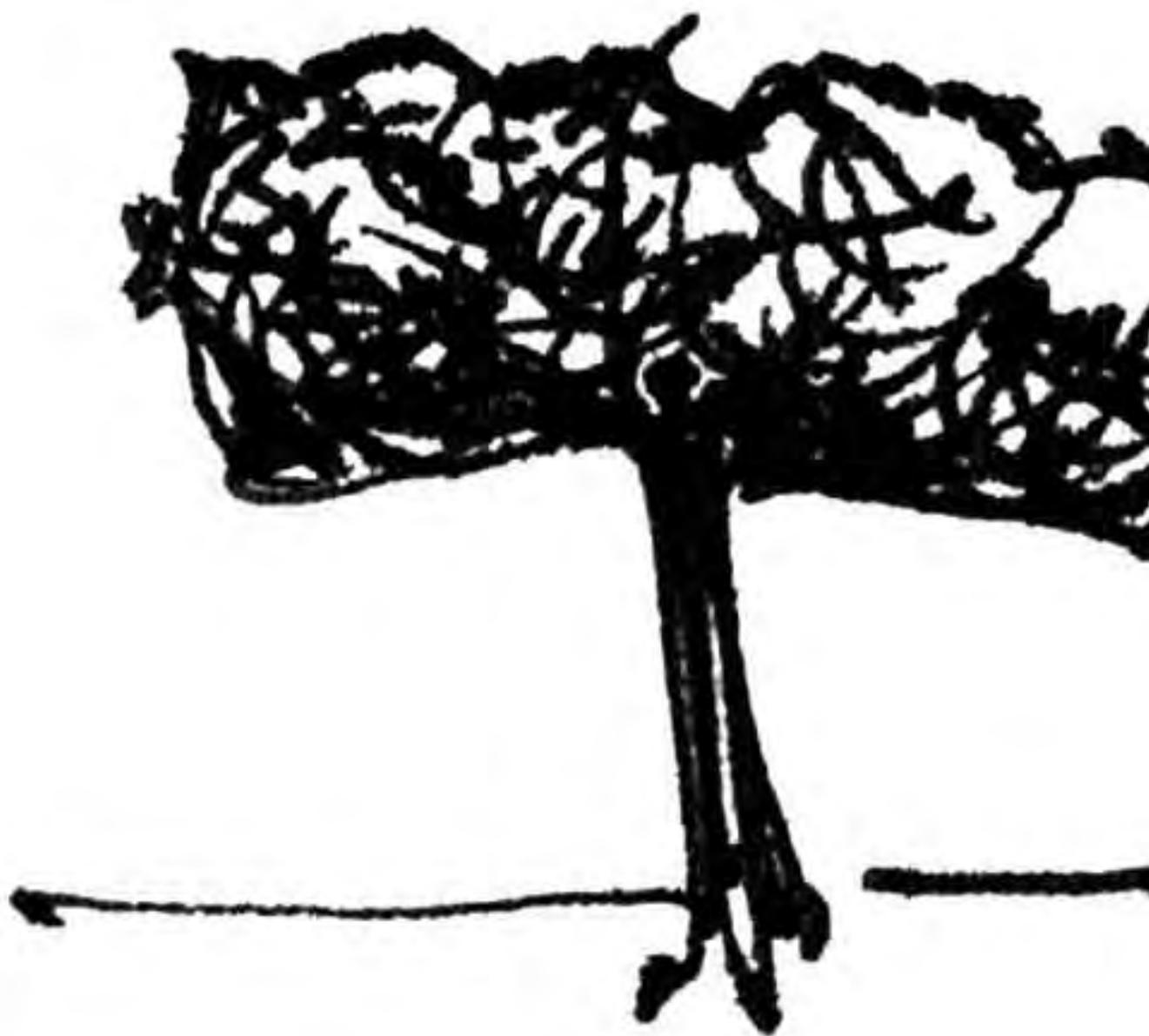
Haciendo una traslación a lo visual, parece que también hay una Gramática Universal Visual, a la cual se superponen, al igual que en el lenguaje verbal, las especificidades del contexto educativo. Algunas de sus reglas fueron ampliamente estudiadas por la Gestalt, y hay estudios muy interesantes sobre las excepciones que sobre ella marca la experiencia.

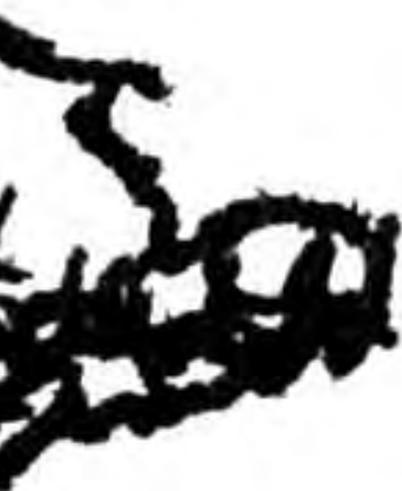
En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

Voz en off: *Tengo tiempo en soledad,
que uso libremente
para reflexionar e imaginar
sin finalidad prevista.*

00:11:26

192
193





Umbral

Apagar a veces los aparatos calma mucho. Eso requiere un esfuerzo de convivencia y diálogo entre los adultos y las personas de corta edad, especialmente en las grandes ciudades, y parece que los adultos no estamos para mucho sobreesfuerzo. Poner a los niños delante de los aparatos parece cómodo. Y tenemos tanto trabajo...

Un posible antídoto a la fragmentación que provoca la audiovisualización, es promover la socialización con otros niños, hablarles como personas que simplemente tienen menos experiencia, contar cuentos, historias biográficas, inventadas, lo que sabemos, lo que creemos saber, lo que dudamos. Correr en la calle. Promover experiencias directas y no formales. Salir del entorno de la protección permanente, de la vigilancia constante.

En relación a los ejes:

Relatos

Educación

Voz en off:

*Jugamos en el umbral
de una casa.*

*Entendemos
la adivinanza.*

Sudamos en la calle.

00:11:36

196
197



¿De qué nos entretiene el entretenimiento? ¿Lo hace acaso con formas neutras ideológica e identitariamente hablando? Parece evidente que para tener conciencia y poder cambiar lo injusto y lo que nos hace infelices, hace falta tiempo para pensar.

Al llamarles la atención sobre las formas culturales del entretenimiento, los alumnos nos han dicho alguna vez que pensar sólo sirve para sentirse mal, o nos han preguntado si lo que queríamos era que ellos se sintieran así.

Parece claro que no debemos descuidar lo que definimos como ocio.

Y cuestionar que un videojuego sea una forma cultural libre y renovadora.

En relación a los ejes:
Alfabetización audiovisual
Políticas

Voz en off: *No tiene mucho sentido el entretenimiento cuando no hay nada de lo que entretenerse.*

00:11:49





Hay una diferencia entre leer un cuento y contar un cuento. En el contar un cuento se da una reconfiguración de la narración en la que nuestra biografía viene a cruzarse con el relato cultural. Contando el cuento lo actualizamos de manera personal. No todas las personas saben contar cuentos aunque todas puedan leer uno. Toda educación cultural es mediada por personas.

En este caso, el uso del montaje y de la inversión temporal de la imagen se da como forma expresiva transformando poéticamente la grabación.

En relación a los ejes:

Relatos

Alfabetización audiovisual

Culturas

Biografía

00:12:07

Sonido directo: *“-Érase una vez una niña cuyo padre se volvió a casar con una señora que tenía dos hijas mayores que ella, y se integró en una familia en la que de pronto se encontró con que lo único que tenía que hacer era trabajar para ellos. Nunca estaban contentos y trabajaba del día a la noche. Sólo ella, las otras hermanas no. Y esta historia, aunque es increíble, es la historia de una niña que de repente tiene la posibilidad de ir a un baile que da el rey. Pero no tiene con qué vestirse, ni le dan permiso para ir, y se queda llorando en su casa mientras sus hermanas van.*

Ella se pone a llorar, se pone triste, y de repente se le aparece un hada. Y le dice: “No llores, yo te voy a proporcionar que vayas a la fiesta”. Le proporciona un traje, unos zapatos, le proporciona un medio de ir, una carroza en aquella época, con caballos, y va a la fiesta. Y se lo pasa muy bien.

Pero le puso una condición. Que a las doce se tenía que volver. Y estaba tan distraída cantando y bailando, que de repente empezó a oír las campanadas. Cuando se dió cuenta sólo le quedaban seis, porque las otras seis ya habían sonado. Salió corriendo, se fue por la escalinata, salió corriendo por el jardín y corriendo como iba perdió un zapato, un zapato de cristal que le habían puesto, también muy bonito, con el traje. Pero ella siguió corriendo, corriendo hasta que llegó a su casa justo con la última campanada. Y sin un zapato.

Ese zapato lo encontró luego el príncipe, o el rey, no me acuerdo qué era, y decidió que la persona que el zapato fuera de su medida, que era muy pequeñito, quería conocerla y verla. Probó el zapato a todo el mundo, a nadie le servía. Hasta que al final a una muchacha fea, sucia, que estaba en su casa venga a limpiar, fue a la única que le sirvió el zapato. El príncipe dijo: “Esta es la persona con la que yo quiero vivir”. Se casó con ella... “.

Voz en off: *Sé que las imágenes se hacen.*

Pensadas para ser pensadas.

Nos ayudan a preguntar a lo no visto y a descubrir lo que queremos que venga.



El relato fantástico destila lo que una sociedad es o se atreve a imaginar ser. Sirve de marca entre “lo real” y “lo fantástico”, y es rito de iniciación de los jóvenes a la vida adulta. Ha servido al sometimiento [la moraleja] pero también a la alteridad. Recomendamos la lectura del estudio de Vladimir J. Propp. *Las raíces históricas del cuento*. Fundamentos, Madrid. 1998.

El relato nos hace humanos, nos retrata humanos en lo mejor y lo peor. La necesidad ontológica de estas narraciones en las personas es muy evidente. Pero si el cuento fantástico tradicional, proveniente de la transmisión oral, tiene otras formas actuales ¿Qué implicaciones tienen aquellas formas que han venido a sustituirlo?

Hemos hecho la prueba más de una vez de preguntar en un aula de secundaria para qué sirven los cuentos. La respuesta habitual es: “Para dormir a los niños”.

En relación a los ejes:
Relatos
Experiencia estética
Culturas

Estos dibujos están incluidos
en los murales de *La intención* [Instalación]
en grafito sobre papel, tamaño A5.

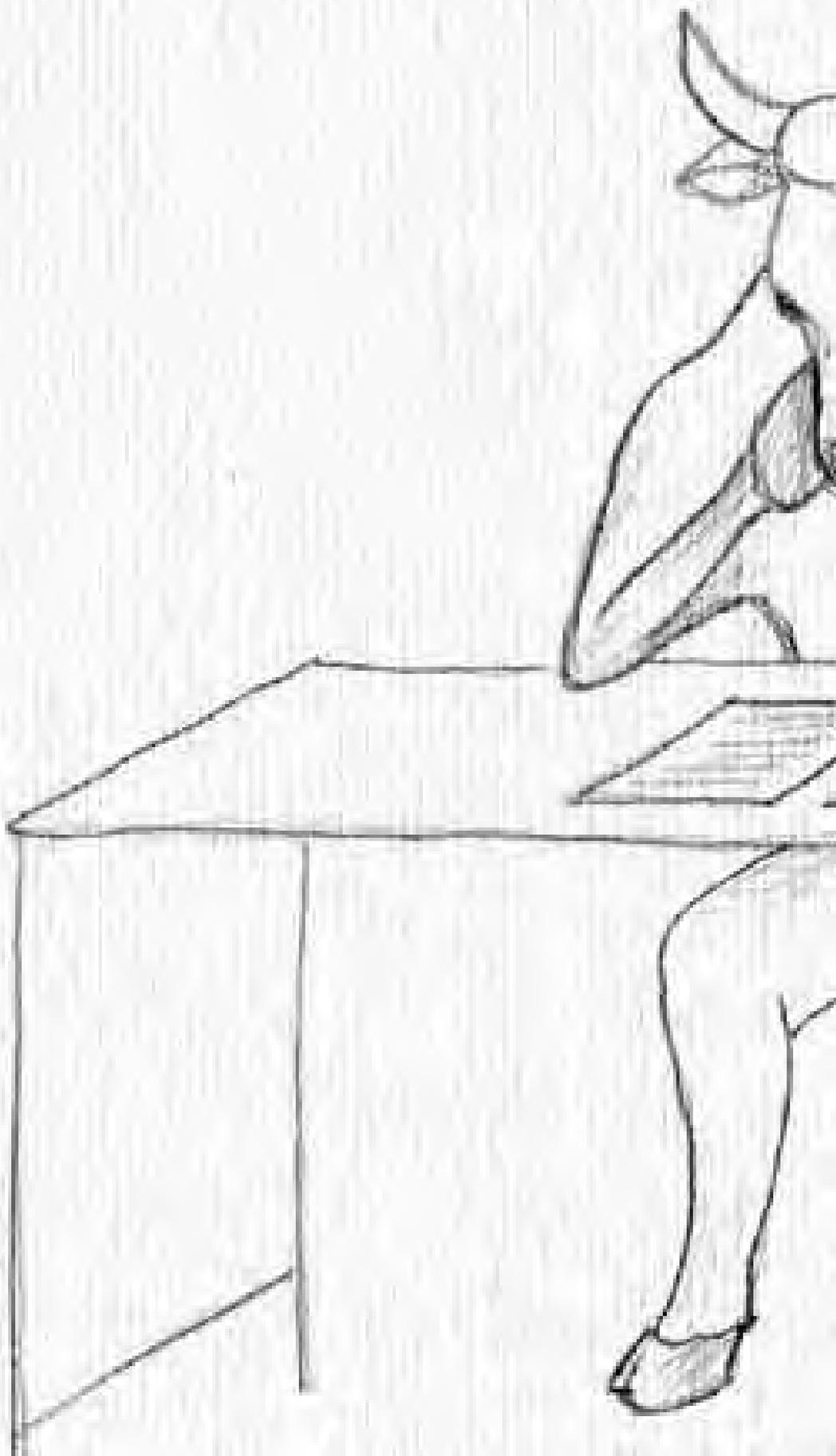
Voz en off: *Las ficciones son posibles realidades,
nos aumentan las terminaciones nerviosas,
indagamos por senderos
que se crean mientras los andamos.*

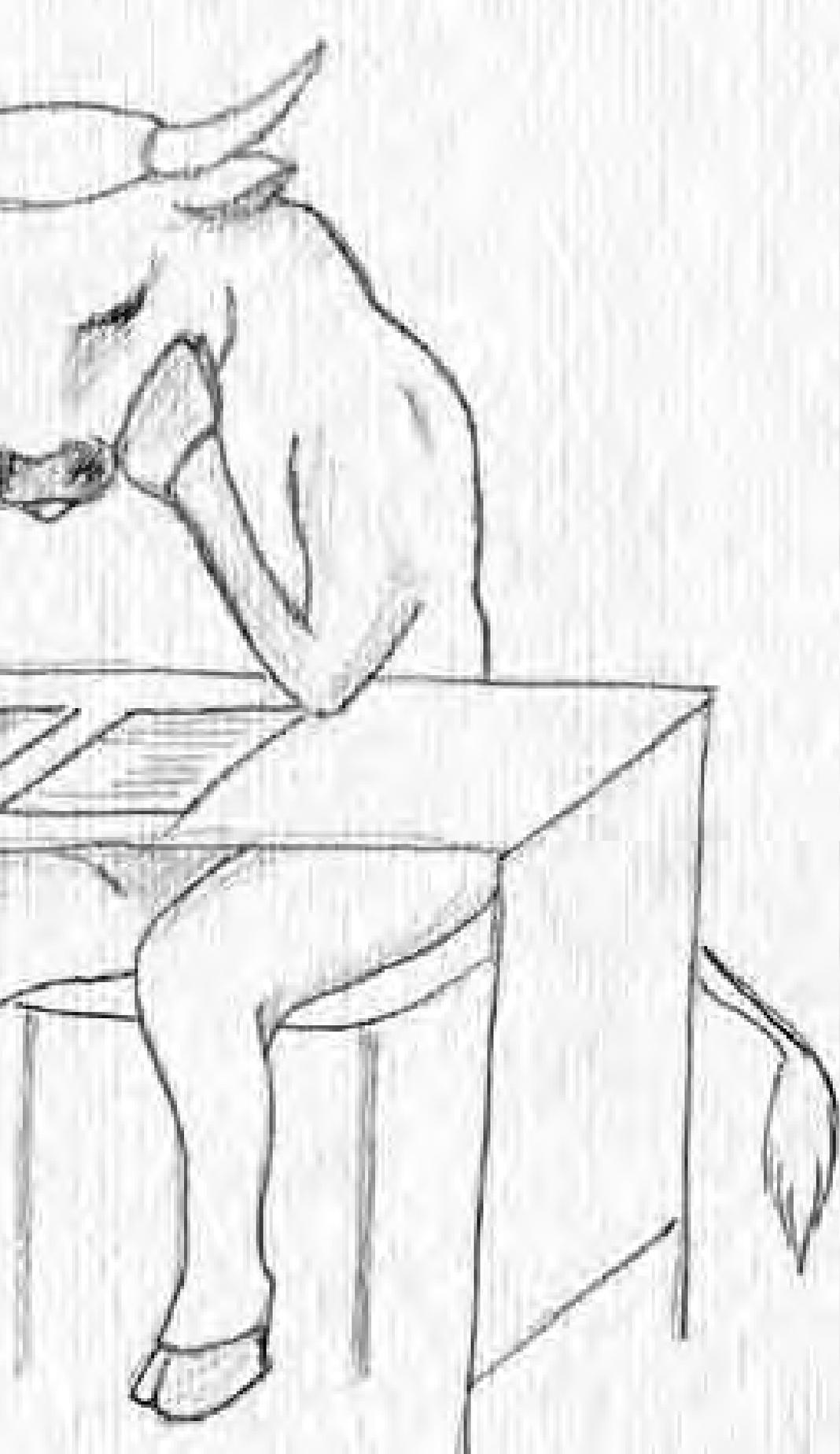
Hemos elegido ser sensibles a otras imágenes.

¿Se adquiere o somos lenguaje?

Los cuentos no son para dormir, son para despertar a la vida

00:15:34





Canción en tono de copla popular, a modo de folklore indio inventado, acerca del potencial de cambio en las personas jóvenes. Las imágenes que la ilustran en negro sobre negro trabajan el “dificultamiento” de la visión como estrategia estética, exigiendo la acción del receptor. Citamos aquí a Viktor Shklovsky, que acuñara dentro del movimiento literario del formalismo ruso los términos *ostrenanie* [“desfamiliarización” o “extrañamiento”] y *zatrudnenie* [“dificultamiento”] como modo estético autónomo de hacer saltar las rutinas de percepción cotidiana.

Esta canción fue compuesta originalmente para el trabajo de acción *De la experiencia térmica en la cultura contemporánea y otros temas* del Circo Interior Bruto para *Ardearganda 2001*. En él, los espectadores eran recibidos individualmente en la antesala de una construcción precaria realizada con materiales reciclados y se les preparaba con una serie de cuidados: se les contaba un cuento, confidencia o pasaje biográfico, se le lavaban los pies, bebían, se les refrescaba y abanicaba tumbados en un colchón... Posteriormente accedían a la “chabola”, dónde cuatro miembros del Circo Interior Bruto realizaban una mini-función personalizada, al calor del fuego del hogar [en pleno mes de Junio].

La canción original era uno de los números posibles en estas mini-funciones, pero para su inclusión en *La intención* ha sido retocada para perfilar un tono en positivo, sustituyendo una mirada paternalista sobre la sintomatología de una juventud decadente por esperanza de futuro.

En relación a los ejes:

Relatos

Alfabetización audiovisual

00:16:09

Voz en off:
[canción]

La muchacha está cansada.

La muchacha y la hormiga.

La muchacha negra y sueño.

La muchacha todavía.

La muchacha encontrada.

La muchacha en una silla.

La muchacha y el incendio.

La muchacha ya es de día.

La muchacha tiene historia.

La muchacha es bebida.

*La muchacha pronunciando
los nombres de la familia.*

*En la muchacha residen
las palabras contenidas.*

Que toma con ambas manos.

Abiertas cien mil salidas.

La muchacha es pensada.

Ya no es televisiva.

No es muchacha ni es nada.

Ella nombrará su vida.

*Con palabras en su cuento
abreviaturas olvida.*

El horizonte del mundo.

Plena promesa de días.



Rancière pone bajo sospecha el término *igualdad* considerándolo como un eufemismo de homogeneización. Más que perseguir la igualdad, lo que supone dar por supuesta la desigualdad, propone que partamos de entender a los sujetos como iguales en capacidad, pero diferentes y únicos en experiencia, subjetividad y construcción de sentido. Si toda idea de mundo es una construcción, este matiz garantiza la pluralidad de relatos y mundos, y nos acerca a una idea de educación entendida como mediación no unificadora ni autoritaria.

Esta imagen fue extraída del ámbito digital y procesada de nuevo por medios digitales.

En relación a los ejes:
Educación
Culturas
Políticas

Voz en off:

No nos enseñan a temer a la duda

Entendemos que muerte y vida son juntas.

Lo experimentamos a menudo.

Nos sentimos bien habitando nuestros cuerpos que nos hacen únicos.

Se nos explican los cambios que nos llegarán y que complican.

00:18:43



...mundo...

216
217



...relato...

Juego infantil

De nuevo el juego, el juego perceptivo y el juego simbólico.

El goze y el placer experimentado en el juego colectivo como maneras de crear conjuntas. La competitividad de la sociedad tardocapitalista elimina las formas de juego colectivas y no competitivas y las sustituye por formas individuales, de relación sujeto máquina desmemoriada.

Muchos docentes olvidamos la eficacia que el juego colectivo puede tener como herramienta de una educación que no eluda la politización de nuestras prácticas sin caer en el adoctrinamiento. El juego, el humor, la ironía y el absurdo pueden ser prácticas colectivas que generen creativamente imaginarios colectivos.

En relación a los ejes:
Alfabetización audiovisual
Culturas
Políticas

Voz en off:

- Dificultad placentera*
- la de leer*
- escribir*
- pintar*
- grabar*
- en la memoria*
- la vida transcurrida.*

00:19:05

220
221





Es importante conocer la forma en que nuestra cultura ha ido centrándose en la construcción de imágenes a partir de relatos a lo largo del tiempo. También es importante saber que la cultura nos pertenece a todos. Mostrar cómo podemos apropiarnos de los relatos y las imágenes culturales heredadas para resignificarlas es una manera de afirmar nuestra posición activa, nuestra manera de entendernos parte activa de la cultura que nos alberga, de dotarnos del derecho a la construcción simbólica.

222
223

Aquí el texto contradice la imagen. También contradice el relato. No resignarnos a convertir a las personas pequeñas en pequeños muertos vivientes por el hecho de que tengamos miedo a la muerte.

Fragmento de *Matanza de los inocentes*, fresco de Giotto. Capilla de los Scrovegni. Padua, 1302-05.

En relación a los ejes:

Relatos

Alfabetización audiovisual

Culturas

Voz en off:

*Recitamos en voz alta
viva la vida,
vívala
vívala
viva la vida.*

00:19:14





La inclusión aquí de esta cita al mito de Narciso que se enamora de su propio reflejo sobre el agua y acaba ahogándose al tratar de besarse, y también a las teorías que han relacionado este mito con la fascinación que suponen las imágenes audiovisuales, persigue varios intereses.

De un lado, poner en cuestión la moraleja del relato. Es necesario para el desarrollo de nuestra identidad construirnos una representación de lo que somos, lo experiencial y lo biográfico como lugar de reflexión, pero esta autoconciencia es penalizada en muchos relatos culturales como forma de disciplinar a los sujetos, de forzar procesos de interiorización no de la igualdad sino de una obligada homogeneidad. Mirarse no tiene porqué identificarse con ensimismarse.

De otro lado, cuidado con los reflejos que construimos, nuestras representaciones también nos construyen en un proceso circular. Si pensamos que el cine y la televisión son nuestro reflejo, este debería corresponderse en producción y distribución con la pluralidad de lo que somos culturalmente, aquí nos se trata de mayorías de votantes.

Por último y en relación a la adolescencia, es interesante promover en nuestros alumnos reflexiones acerca de su, y también nuestra, manera de construir una imagen de nosotros mismos a través de la forma de vestir, el peinado, etc. y de cómo ello implica el uso de códigos compartidos y diferenciados.

En relación a los ejes:
Relatos
Cuerpo
Biografía

Voz en off: *La persona deja de ser niña y se hace compleja.*

La mirada es más amplia.

Yo soy esto.

Quiero ir siendo hacia aquello.

*En el reflejo del espejo están todos:
amigos, ecos en mí de la historia...*

00:19:30

Esta imagen muestra de un modo poético la negación de la imagen personal y corporal en esa reacción impulsiva de negar el rostro y la mirada a la cámara. Aquí, curiosamente para sustituirlo en una especie de fotomontaje videográfico, por un rostro de mujer legitimado culturalmente como bello. Un rostro sin cuerpo sobre un cuerpo sin cabeza. Una mirada que se niega a mirarnos y que interpone otra que nos interpela.

También esta imagen es una de las muchas que en este trabajo han sido realizadas por otros para otros fines. En este caso es un documento de memoria familiar recuperado y resignificado en el contexto de este trabajo.

Cámara:
Luis Pérez Sánchez-Moreno

En relación a los ejes:
Cuerpo
Alfabetización audiovisual
Biografía

Voz en off:

*...familia, los que pensaron antes,
el futuro, el que seré,
las transformaciones de mi cuerpo.*

00:19:47

232
233





En un pestaño

En clara respuesta a la secuencia anterior, esta mirada ralentizada que se ofrece a la cámara sin resistencia, se muestra libre de los miedos de no conformidad que aparecían en la imagen previa. Mirar como postura activa construida y modificable, voluntaria. Mira y se deja mirar, mira queriendo establecer una comunicación. Y es una mirada de mujer.

En relación a los ejes:

Cuerpo

Biografía

234
235

Voz en off: *En este lugar hay confianza.*

*Como niños que han crecido amados,
parte de lo mismo.*

Y se miran.

Y miran de frente.

Y se miran a si mismos.

Y tienen perspectiva, recuerdos, afecto.

Con ilusión.

00:19:56

La bioquímica no lo explica todo

Los propios jóvenes nos dicen: “Es que son las hormonas”. Miramos las hormonas y no nos dan ninguna respuesta. Una imagen científica de nuevo, el mito científico como explicación incuestionable. Pero la ciencia no es sino otra forma de relatar. Un relato habitualmente instrumentalizado para el beneficio privado a través de su fragmentación y separación de las humanidades.

Si la química, o la sociedad, o el instinto son los únicos culpables, tendríamos carta blanca unos y otros: los jóvenes para seguir comportándose como les marcan sus cuerpos, sus pulsiones disciplinadas en aparente libertad de elección. Los adultos para justificar nuestro miedo al joven, que nos hace percibir sus acciones desde el pánico moral y paralelamente ejercer su sexualización, conversión en mercaderías y comercialización, haciendo dejación de nuestro papel como ciudadanos responsables que deberían estar menos entretenidos en entenderse como “aún jóvenes” y más preocupados por salvar a los jóvenes de las operaciones violentas que se ejercen sobre la construcción de sus identidades, de efectos sociales impredecibles.

238
239

En relación a los ejes:

Educación

Alfabetización audiovisual

Políticas

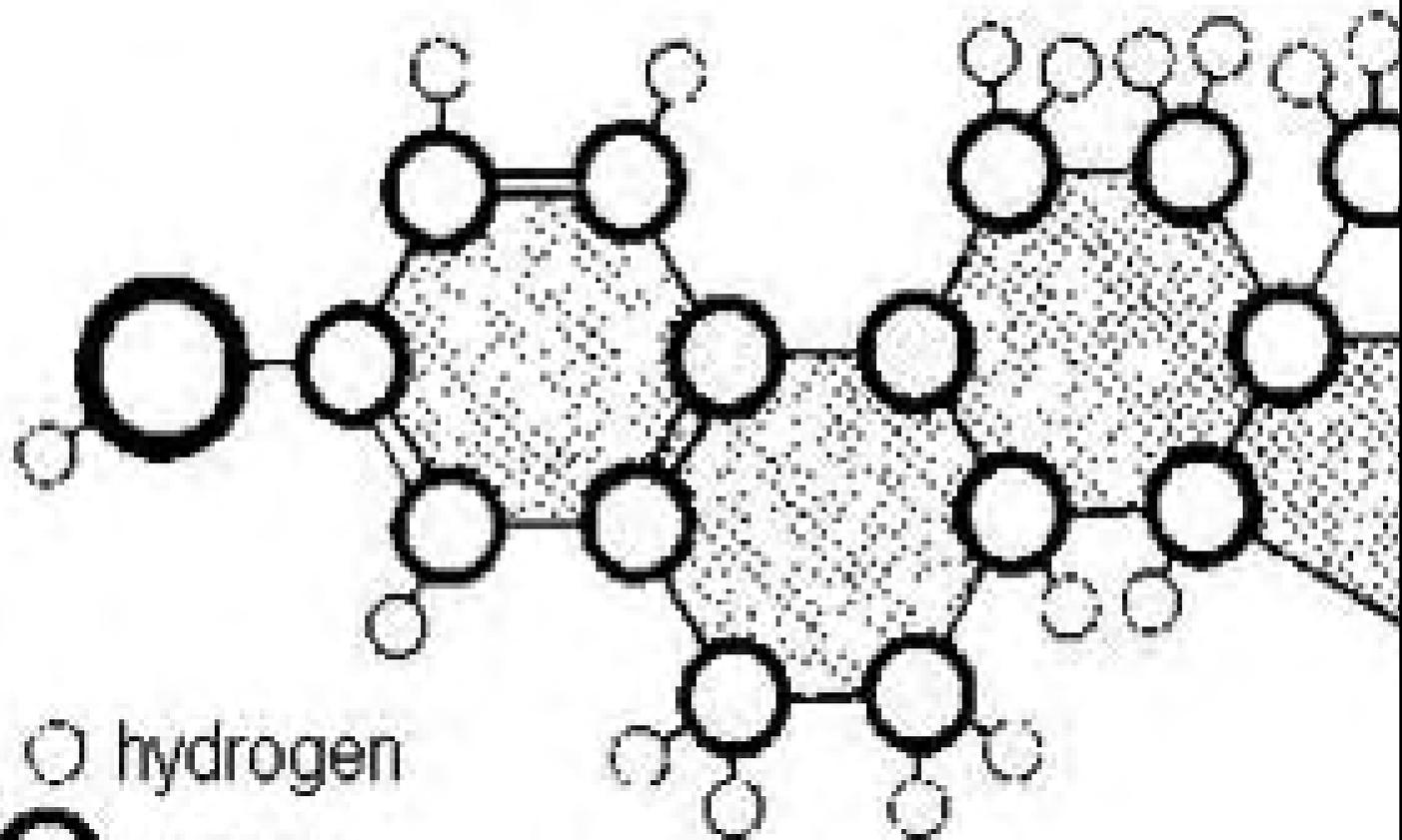
Voz en off:

*Estos son los datos. Busco más.
Elaboro. Aprendo a buscar.*

*Aprendo a dejarme sentir
el placer de algunos
descubrimientos.*

*Todas las edades se dirigen la
palabra, los lenguajes aquí se
cruzan y se cargan...*

00:20:14



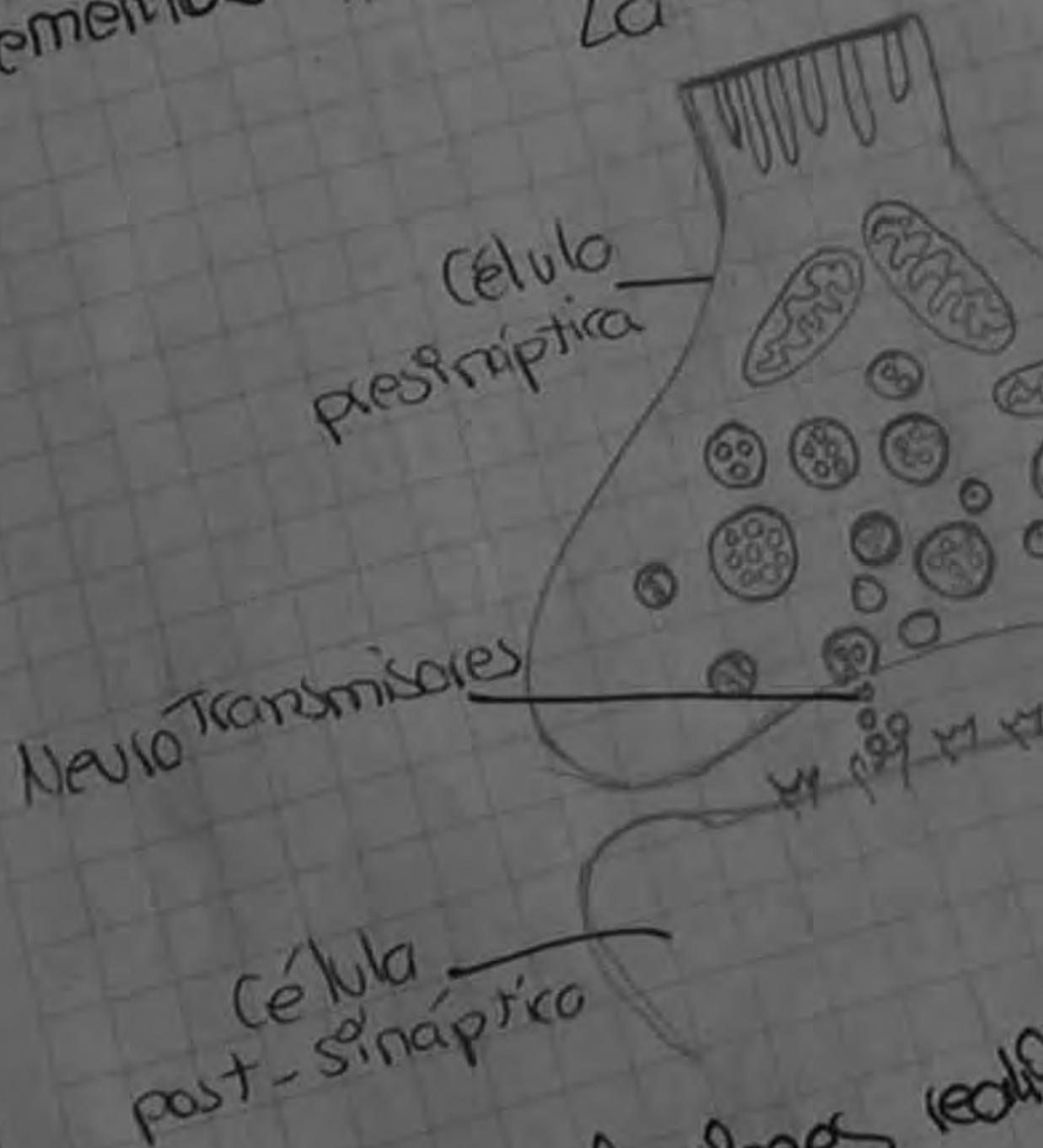
○ hydrogen

● carbon

● oxygen

Estrone

31. Identificar los elementos que componen la sinapsis.



El. \circ Que funciones realiza en sus dos componentes

Un par de palabras

Las personas jóvenes en un principio no poseen el lenguaje. Cuando arriban al mundo de las ideas, de las cosas ya dichas, de la necesidad de pensar el mundo, muchos se abruman con su ignorancia. O prefieren no sentirse mal, eligen en cierto modo, sin muchos datos encima de la mesa, no pensar.

El mal de archivo tecnológico también abunda en este problema, transmitiendo la falsa sensación de que todo está ya ahí, tras la pantalla. Y es accesible en todo momento. ¿Qué buscan los que buscan con los buscadores? Si desisten del empeño por saber, nunca poseeran el lenguaje. Y muchos conflictos en la vida cotidiana, muchas indefensiones, devienen de no tener palabras para pensar, para procesar las emociones.

En relación a los ejes:
Educación
Culturas

Voz en off: *...nos informan y nos forman
mientras jugamos con ellos.*

Y lo sabemos.

00:20:33

COSMOGONÍA

244
245

TERRITORIO

Uno de los efectos que la falta de una alfabetización audiovisual crítica genera es la no identificación del carácter constructo de las imágenes mediáticas. El efecto de verdad que los medios explotan dan lugar a una valorización negativa de la experiencia directa que se percibe como poco glamourosa, fea, falta de brillos y espectacularidad. En este contexto, la autoimagen se ve también afectada y la legitimidad que nos otorgamos a nosotros mismos como sujetos vivos y pensantes se ve mermada.

246
247

Mi vida es mediocre y aburrida en comparación. Eso sienten muchos seres humanos. O aun, he convertido los espacios de mi vida en verdaderos sets publicitarios, en imágenes de revista y sin embargo mi existencia es mediocre, aburrida, gris e igualmente difícil. Seguir los pasos marcados como correctos por los discursos hegemónicos no genera la felicidad prometida. Esto es algo que tampoco debiera ser ocultado.

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

Voz en off: *No está la televisión todo el tiempo encendida.*

No hay horror al silencio.

00:20:42



248
249

Taller de Guionista de Sit-Com comedias de situación para TV

8-MARZO al 13-OCTUBRE

Lunes y Viernes, 19 a 23 hrs

Intensivo. Fuerte orientación práctica. Con todas las claves para quienes pretenda integrarse en los equipos de guionistas de series de TV.

Incluye escritura de una serie y rodaje de un capítulo

Una oferta de especial interés para quienes desean



¿Por qué hay tantas pintadas tan parecidas? Porque para crear un buen graffiti también hay que tener cultura.

El graffiti se ha convertido en una forma de producir imágenes muy extendida y popular. En lugar de dibujar muñecos, símbolos de anarquía, logos de grupos heavy, escudos de equipos de fútbol, muchos adolescentes garabatean en clase diseños de pintadas y algunos las realizan fuera de ella.

Como otras formas de la cultura popular juvenil, tiene un potencial de autoexpresión, agenciamiento del discurso y búsqueda de lugar en el mundo muy grande. Pero la cultura posmoderna convierte estas manifestaciones en ahistóricas, desideologizadas, no representativas. Sospechamos de los reconocimientos que la alta cultura y la publicidad hacen de estas manifestaciones, bien apropiándose de sus formas para campañas que fidelizan a nuevas generaciones de consumidores, o viendo estas formas como esperanza blanca occidentalista de renovación estetizada para las artes, la moda, etc. Algunos autores de *visual studies* actúan aquí como ojeadores de tendencias y descubridores de nuevos talentos, obviando las condiciones sociales de producción de esas manifestaciones de la cultura que se producen en una marginalidad muy atractiva desde las cátedras universitarias. Cuando ingenuamente se atribuyen a los jóvenes, o a los pobres, o a los afroamericanos determinado virtuosismo en el manejo de ciertas formas o códigos, se les reduce a cantera estética y dejan de tener edad, género, raza, origen, o una vida que se da en determinadas condiciones que en muchas ocasiones no les hace verdaderos poseedores de su código, y “...aunque tal vez admiremos lo que hace, despreciaremos lo que es”. Chomsky. *Sobre democracia y educación. Vol. I.*

Generalmente recomendamos a estos jóvenes ver graffitis realizados en otras épocas, contextos sociales, países. No inventar la rueda otra vez. Ver más, estudiar más, aprender más. Y volver a la pregunta que haríamos ante cualquier producción cultural: ¿Qué es lo que quieres comunicar? Nos interesan formas de graffiti no mecanizadas, más personales y críticas. Lo otro no es más que un gesto, un impulso formalista.

En relación a los ejes:

Educación

Alfabetización audiovisual

Culturas

00:20:54

Voz en off:

*Hemos desterrado la normalización
pornográfica de la mirada.*

*No se llama cultura a lo que ya no debería
ser vivido.*

*No hay partes renunciables en las
revoluciones.*

Todo puede pensarse.

Todo puede cambiarse.

Puede querer vivirse.

Todos juntos.

Y solos.

*Pero no con soledad impuesta,
solos como únicas son nuestras vidas.*

La educación es realista.

*No niega que la mente necesita estímulo y
equilibrio.*

*Estímulo: crítica para ser persona, reto
intelectual, emoción, curiosidad.*

*Equilibrio: hay certezas parciales, derechos
pensados, pertenencia global.*

No por certeza sino por humanidad.

*Se recuerda permanentemente el derecho
adquirido para evitar su pérdida.*

Y no se pretende adoctrinarnos.



Imágenes improbables

Imaginemos a los chicos jóvenes poniendo lavadoras, cocinando, fregando los platos, limpiando el wc, pasando el aspirador, cuidando a una hermano o una abuela, haciendo la compra. Pongamos en circulación otras normalidades a través de la representación y la acción.

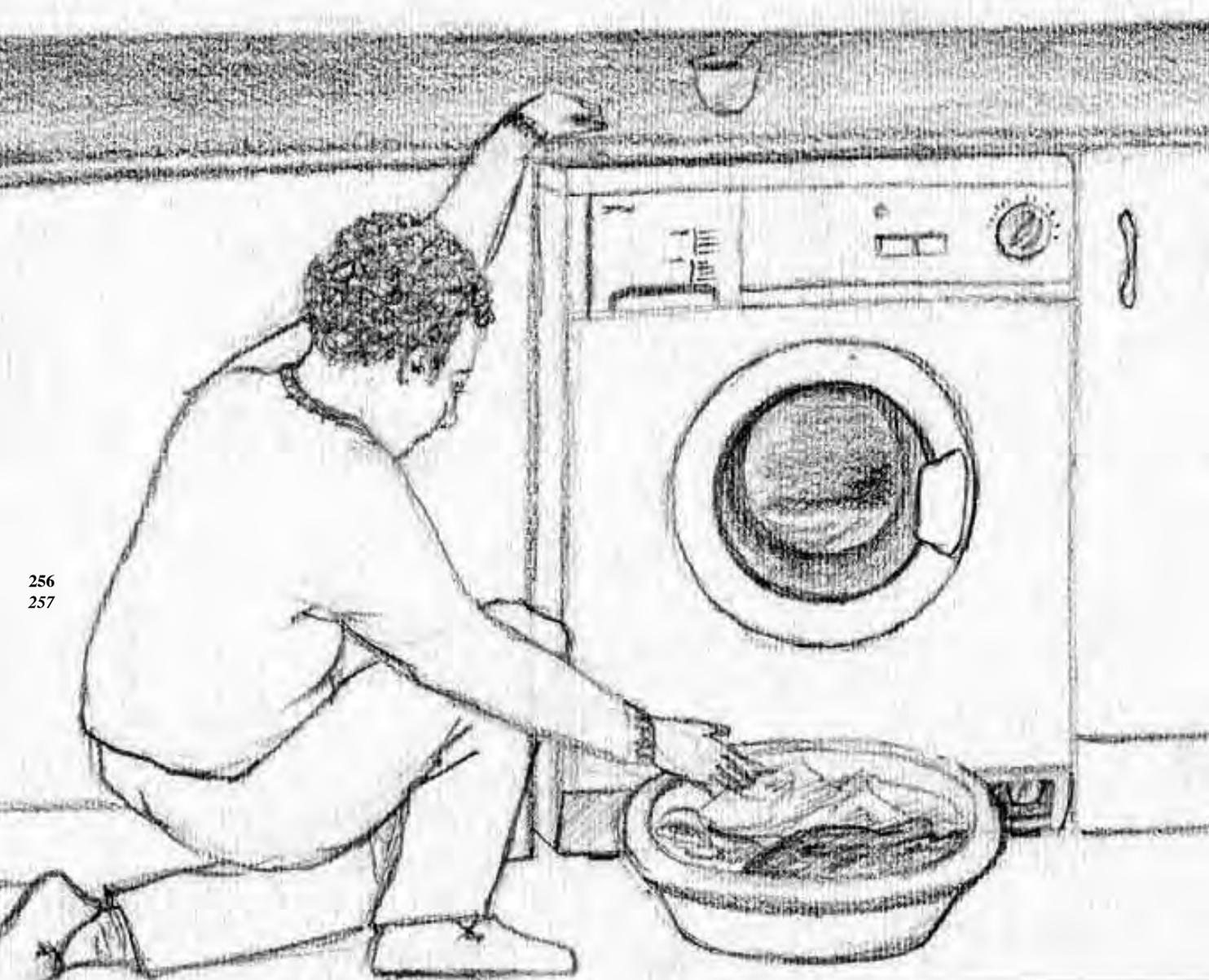
No repartir el trabajo doméstico es explotar a una mujer cercana.

Dibujos incluidos en los murales de *La intención* [Instalación].
Grafito sobre papel, tamaño A5.

En relación a los ejes:
Educación
Políticas

00:22:29

256
257





*El sistema educativo en Inglaterra
es el mismo que antes utilizaron en las colonias*

258
259

Sonido directo: -No puedo.
-Yo te lo quito. Pero tú coge los
estos... Ahora para metértelo en la
boca tienes que tocar otro poquito
más. Venga, tócame otro poquito
más mientras... Más fuerte... aquí.
¿Has visto?
-¿Tiene papel?
-Mira... mira... Vamos a hacer
una cosa. Dame uno poquito a mí
también... me lo como yo todo.
Tengo otro ¿eh?
-¿Más?
-Tengo más. Pero tenemos que
tocar la batería antes.
-Vale.
-Pues venga. Cómetelo. Entero.
Eso. Mira ¿has visto esto que se
mueve aquí? Así suena...

Voz en off: *¿Y qué si el sistema educativo
en Inglaterra es el mismo que
utilizaron antes en las colonias?*

*¿Y qué si el sistema educativo
en Inglaterra es el mismo que
utilizaron antes en las colonias?*

*¿Y qué si el sistema educativo
en Inglaterra es el mismo que
utilizaron antes en las colonias?*

Afirma Noam Chomsky que el actual sistema educativo de Inglaterra se basa en el que el Imperio Británico utilizó para educar a sus colonizados en las costumbres de la metrópoli. Sin haber contrastado la base de esta afirmación, y pasando por encima el evidente desastre social de la educación en Reino Unido, es sugerente pensar sobre qué idea de ciudadanía manejan aquellos gobernantes que deciden tratar al pueblo como una masa peligrosa que hay que “culturizar” en la doctrina de este nuevo imperio.

Por otra parte, no sólo es que se nos trate como “el otro”, sino que hay miles de esos “otros” saltando vallas, cruzando desiertos, atravesando el mar, que vienen a buscar una vida lejos de la injusticia que desde occidente hemos generado.

En relación a los ejes:
Educación
Culturas
Políticas

00:22:43



260
261



Tecnologías audiovisuales

El sistema tardocapitalista basado en la renovación permanente del consumo ha acelerado los procesos de envejecimiento de estos objetos, las tecnologías de la producción de imágenes a día de hoy se renuevan a través de máquinas y aplicaciones tan rápidamente que la capacidad económica de acceder a esta renovación constante de los equipos supone una forma de discriminación. De manera paralela, se promueve la confusión en la valoración de las imágenes basándola en el uso de tecnología de última generación frente a una valoración crítica basada en su eficacia en cuanto a generadoras de experiencia estética y su validez discursiva.

Cámaras de vídeo y fotografía que fueron tecnología punta no hace tanto componen una serie de bodegones, se escudriñan sus botones y ruedas, sus anacrónicos dispositivos analógicos. Estas cámaras fueron [y algunas de ellas siguen siendo] perfectas herramientas de producción de imágenes: con ellas se pudo grabar un documento humano irreplicable y valiosísimo de vida familiar, o tomar una fotografía de dudosa ética profesional. O viceversa.

262
263

Sería irresponsable no tener en cuenta las implicaciones productivas y receptoras de hacer trabajos a día de hoy con estos medios de otro tiempo, aunque la factura melancólica que proporcionan conviva como un código estético más dentro del espectro de acabados posibles, incorporado incluso como evocación fantasmagórica por medio de los efectos aplicados sobre la imagen digital.

Es cómodo trabajar con un buen equipo, que produzca la imagen que estás buscando, que te permita una autonomía productiva de hacer lo que quieres hacer cuando quieres hacerlo. Pero hay algo en el fetichismo que detectamos en fotógrafos, cineastas, incluso videoartistas, que tiene que ver con la inclusión, vía nostálgica, dentro de una genealogía artística mediante la mera herramienta. Un tanto elitista e incluso insano eso de mentar tanto a la Hasselblad.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Alfabetización audiovisual

Voz en off: *Las herramientas son tan sólo herramientas.*

Los métodos se rompen cuando hieren.

Cuando frenan.

Y se reinventan.

00:22:53

MINICON

264
265



SUPER
EIGHT

YASHICA

COPAL-S

Cualquiera que tenga contacto con un centro educativo habrá detectado un creciente tono clientelista en la relación entre los docentes y los alumnos y padres. El profesor debe cubrirse las espaldas ante hipotéticas demandas por parte de los padres, dejando constancia por escrito de cualquier reunión con los mismos o de puntuales medidas disciplinarias. La relación con los alumnos se da en relación a un código “penal” de normas de conducta que se amplía año tras año, pretendiendo cubrir cualquier resquicio de indefensión ante los comportamientos de los alumnos, innovadores permanentemente en la búsqueda de sus límites.

Sin querer aquí justificar en absoluto las prácticas de los centros, es cierto que los padres, cuyas condiciones laborales les impiden pasar tiempo con sus hijos, conocerlos bien, incluso implicarse mínimamente como parte de la comunidad educativa que son, tienden a justificar en primer lugar a sus hijos, culpabilizando al centro de lo que sucede.

Hay casos extremos, como los que observamos en centros con padres de clase alta profesional o universidades privadas, donde el clientelismo llega a la amenaza constante a los profesores, dándose por insultados si el alumno o alumna tiene malos resultados o se les llama la atención por problemas de conducta.

En el texto Misterio de educación incluido en la presente publicación desarrollamos los efectos en las vivencias privadas de padres, alumnos y profesores, apoyados en parte en el libro de Christian Laval *La escuela no es una empresa*, en esta sociedad precarizada y competitiva. Cualquiera que tenga contacto con un centro educativo en el que se haya actuado para desactivar esa relación de desconfianza padres-profesores, cooperando por la educación de los jóvenes, sabrá apreciar la diferencia.

En relación al eje:
Educación

Voz en off: *La escuela no es una empresa.*

Un alumno no es un cliente.

Su madre tampoco lo es.

00:27:14

Aquí

NADA SE COMPRA

NADA SE VENDE

MUCHO SE APRENDE



Así se hace imaginario popular desde arriba a abajo de la escala social.

Grupos de poder con intereses económicos e ideológicos en el desmantelamiento de la educación pública fomentan a través de su control de los medios de comunicación de masas la interiorización como “opinión” de los valores empresariales introducidos en la escuela. Las políticas de resultados [Informe PISA] y la cultura del miedo a los jóvenes se convierten en temores privados que, en el mejor de los casos, traducimos en aquello de “que al menos me salve yo y los míos”, dónde incluso cierto sector socialdemócrata precario utiliza el único arma del que dispone, la información, para acabar llevando a sus hijos a colegios privados financiados con fondos públicos. Y es que apostar a tus propios hijos en un contexto de violencia estructural y clasismo del que no se habla es una apuesta muy alta.

La educación se convierte así en adoctrinamiento para una futura integración laboral, naturalizando unas desigualdades basadas en el origen, género, raza, y negando la importante participación de los nuevos jóvenes ciudadanos críticos en la redefinición de la misma democracia.

Recomendamos la lectura del capítulo Niños en venta: La cultura empresarial y el reto de la escuela pública en Henry A. Giroux. *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Ed. Morata. Madrid, 2003. Más bibliografía sobre el tema en este texto.

En relación a los ejes:
Educación
Políticas

Subtítulos: *Los universitarios con hijos
universitarios...*

...dejaron de decir...

*... “No todo el mundo puede ser
universitario”.*

00:27:24



"No todo el mundo
puede ser unive

A black and white photograph showing a multi-story building with several windows. In the foreground, a balcony railing with diagonal bars is visible, partially obscuring the view. Below the railing, a car is parked. The overall scene is captured in a high-contrast, grainy style.

ndo
rsitario".

Toda imagen es una representación. Esta es una representación fílmica de Clara Campoamor, política republicana promotora del voto femenino y de la primera ley del divorcio. No es casual la cita en este momento en que las representaciones audiovisuales de ficción están sirviendo de borrado u objetualización desactivadora de la conciencia histórica y la reescritura de derechos adquiridos. La historia se consume, se fija instrumentalmente, pero no sirve a la conciencia crítica y relectura del presente.

Para una mayor profundización en este tema, recomendamos el monumental trabajo de María Ruido, *Plan Rosebud: Sobre documentalidades, lugares y políticas de memoria*.

En relación a los ejes:
Alfabetización audiovisual
Políticas

Sonido directo: *¿Esta es Clara Campoamor o alguien haciendo de Clara Campoamor?*

Voz en off: *Nadie nos reduce a masa, a espectadores masivos.
Ni nadie se identifica así.*

00:27:49



276
276



Viendo en la televisión de casa la película *Salvador Allende* de Patricio Guzmán. Por un momento, una sensación de nostalgia de lo perdido [previo al desastre, a la represión, al asesinato de lo posible], cuando la clase trabajadora poseía un uso del lenguaje político en unas vidas profundamente politizadas. En esta secuencia observamos la dialéctica de la izquierda. ¿Qué hubiera sido mejor, empuñar las armas, echarse a la calle? ¿Esperar a que nos matasen a todos?

Tuvimos una sensación similar, más cercana en tiempo y espacio, más actualizada, viendo *Después de...* de los hermanos Bartolomé.

No queremos pasar por alto mencionar la necesidad de mostrar trabajos de no ficción a nuestros alumnos, trabajos como los ya citados o como *Los espigadores* y *La espigadora* de Agnès Varda, *Nobody's Business* de Alan Berliner, o *De nens* de Joaquín Jordá. Trabajos sin grandes presupuestos pero grandes dosis de riesgo y necesidad de narrar relatos distintos.

En relación a los ejes:

Relatos

Alfabetización audiovisual

Políticas

00:28:23

Sonido directo: *“-Se nos pidió organización, que nos organizáramos los obreros, que entráramos a formar los cordones y comenzáramos a organizarnos en todos los frentes. Nos hemos organizado, compañeros, en los frentes poblacionales, nos hemos organizado en los frentes obreros, en los sindicatos. Nos hemos también organizado en los cordones. ¿Y aún seguimos con la misma cantinela, compañeros? De que no es el momento, y de que hay un poder legislativo y hay un poder judicial. Y seguimos aún diciendo, el compañero presidente nos sigue pidiendo a nosotros que tengamos calma, que sigamos actuando en esta forma y sigamos organizándonos. ¿Pero para qué? ¿Cuál es el plan que tiene de lucha? ¿Hasta cuando? Yo creo que en su talla usted compañero, no tiene usted confianza en el poder popular, compañero, no tiene confianza “Lacud” [?] en los obreros que hemos ido al frente en el día viernes cuando nos presentamos frente al compañero Allende, a gritar y apoyarlo en todos los sentidos. ¿No tiene confianza el presidente en las organizaciones que nos ha hecho formar?”*

-¿Acaso ustedes no saben en la composición de clase que existe hoy día en las fuerzas armadas, compañeros? ¿No saben ustedes que la mayoría de la oficialidad están por el golpe? Ustedes saben compañeros de que nosotros, la clase obrera al saber este gobierno hemos ganado una parte del poder, pero no hemos ganado todo el poder. Y estamos de acuerdo de que aquí hay que buscar las salidas correspondientes a los problemas que se han planteado. Pero no nos olvidemos, compañeros, de que aquí hay un gobierno que está presidido por el compañero Allende y que tenemos que obedecer a esa dirección. Que hay un organismo que son los trabajadores, y que hay organismos que son los partidos de la clase que también entregan orientación, compañeros.

-Compañeros, las conclusiones de los 500 trabajadores de fábrica de envases han sido la siguientes: fortalecer los cordones industriales, fortalecer los consejos comunales, fortalecer las juntas de vecinos, fortalecer las CAPS, fortalecer todos los organismos vivos de la comunidad, compañeros.”

Voz en off: *obrero antiguo*

palabras antiguas

conciencia de clase

cultura antigua

vocabulario I



Matrix

Cuatro jóvenes que se niegan a ser un síntoma de juventud reconstruyen colectivamente la narración de la película *The Matrix* (1999) de Andy y Larry Wachowski y comparten algunas interpretaciones culturales.

Saber contarse una película críticamente es empezar a poseer el relato. Atreverse a interpretar es un principio de autonomía.

En relación a los ejes:

Relatos

Alfabetización audiovisual

Culturas

282

283

Sonido directo: *Chus Martínez_* Creo que el oráculo, cuando está reunido con Neo en la cocina, lo que le quiere decir es que pueden cambiarse situaciones... Él le dice que no es El Elegido, le da a entender, dentro de Matrix... Que puede cambiarlo si fuera decide...

Anahí de la Fuente_ ... le dice Morfeo algo así de las balas. Dijo: “Llegará un momento que podrás escoger si te alcanzan o no. Y llegó un momento que las paró e hizo con todas “plum” y cayeron al suelo.

Chus Martínez_ Pero es justo al final, cuando ya te dicen que es el elegido. Antes previamente tú hablas de cuando salva a Trinity del helicóptero... yo creo que ahí te está diciendo que tiene ciertas cualidades de Elegido.

Sara de Garay_ En realidad a todos nos tienen un poco manipulados, nos controlan de cierta manera. Y que no somos conscientes realmente de eso ¿sabes? Que hasta que no nos lo ponen delante de las narices...

Interítulo: *Desaprender la violencia*

00:30:28

Sonido directo: ...y nos lo queremos creer, no nos lo creemos. Y, no sé, que hay unos cuantos rebeldes que intentan salirse de esa manipulación, lo que pasa es que son pocos y es difícil luchar contra eso.

Sofía Prieto_ Pero yo creo que está como enfocado a que... un poco como que Matrix es como nuestra publicidad actual, como que nos manipula totalmente, y estamos manipulados por algo superior que pueden ser las empresas o... bueno, algo así. Y nosotros somos todos consumidores que vamos a hacer caso a Matrix y no vamos a salir de ello porque no vamos a apagar la televisión. Y, no sé, yo lo he visto algo así. Como si fuéramos todos un poco tontos y supeditados por Matrix. Puede ser como lo que nos quieren vender.

Anahí de la Fuente_ Yo veo que quiere apelar al uso excesivo de las máquinas. Pues igual... que estamos todo el día pendientes de las máquinas, que nos manipulan, que no nos podemos mover sin ellas. Y que habrá un momento que tanta manipulación de máquinas y de ordenadores y de informática y de esos medios nos consumirá y nos vencerá y nos manipulará a todos y existirá realmente esos dos mundos. Nos moveremos a través de... nosotros mismos nos transformaremos en máquinas.

Chus Martínez_ Yo en cambio pienso que ya estamos en Matrix. Estoy insertado ya en él y que cuando me muera saldrá una cápsula de esas rosas llenas de líquido viscoso y... Desde mi punto de vista es así, no lo sabemos porque estamos dentro del programa.

Anahí de la Fuente_ Eso es como creer en Dios.

Chus Martínez_ Yo tengo un matiz, sobre Dios además, que si te fijas es un poco como El Elegido. Es lo que le pasaba a Jesucristo, él resucitó...

Anahí de la Fuente_ Dios es Morfeo...

Chus Martínez_ No, Neo, Neo. Es El Elegido. Y como que resucita de Matrix...



No practicamos el fetichismo de la alta cultura. Hacemos los deberes. Pese a que el saber proyecta de si mismo una imagen forjada a través de Grandes Obras, a poco que se estudie determinado tema [por ejemplo el arte o la educación] se percibe que los humanos realizamos aproximaciones personales, enfoques y desenfoces [algunos magistrales], sobre lo pensable.

Este libro y esta película los hicimos porque los estuvimos buscando y no estaban hechos. Quedan muchos trabajos por hacerse.

En relación a los ejes:
Educación
Culturas

Voz en off:

Se enseña que el conocimiento es placentero y es tuyo.

Vamos encontrando un lugar en el mundo.

El conocimiento da mucho aunque no es fácil.

Requiere esfuerzo.

No es mío, es nuestro.

Un hacer conjunto en el que se me invita a aportar.

Nadie dice que no pueda.

Nadie me enseña verjas.

00:33:36

288
289





No podemos estar en desacuerdo con que el acceso a cámaras, ordenadores o los canales de distribución por la red han facilitado como nunca antes en la historia la producción y puesta en circulación de imágenes. Ya no se depende de caras y pesadas cámaras o mesas de montaje.

La peculiaridad de la imagen técnica es que su abrumadora presencia motiva la sensación de que todos y cada uno podemos producir imágenes en las mismas condiciones de competencia que las que circulan a través de los medios hegemónicos. Esto se ha reforzado en los últimos años con la aparición de canales de vídeo por internet que convierten rápidamente un vídeo doméstico en algo que pueden haber visto millones de personas.

Hay aquí dos equívocos. Primero, pese al espejismo de la “democratización de los media” no hay una igualdad de condiciones productivas con la imagen hegemónica, Segundo, aunque ocasionalmente un vídeo precario encuentre en la red su momento de gloria, eso no desactiva, más bien alimenta y renueva, los dispositivos de control de la imagen de los media, filtro que no es tanto formal como ideológico. No tenemos más que ver qué tipo de audiovisuales se popularizan rápidamente, si son estos trabajos de imaginación o de entretenimiento. Se obvia aquí que es la imagen hegemónica la que marca la norma receptiva.

Nuestra apuesta de cara al trabajo productivo con personas jóvenes es comenzar sabiendo pensar la imagen, para después ponerte a hacer. Parece fácil darle al botón rojo, comenzar a grabar, o hacer un montaje. O hacer una foto. Pero para hacer imágenes intencionales hay que empezar por entender este como un trabajo de formalización que pone la técnica al servicio de esas intenciones.

Esta imagen está incluida en los murales de
La intención [Instalación] en rotulador sobre papel, tamaño A6.

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

00:34:41

POWER
ON
OFF

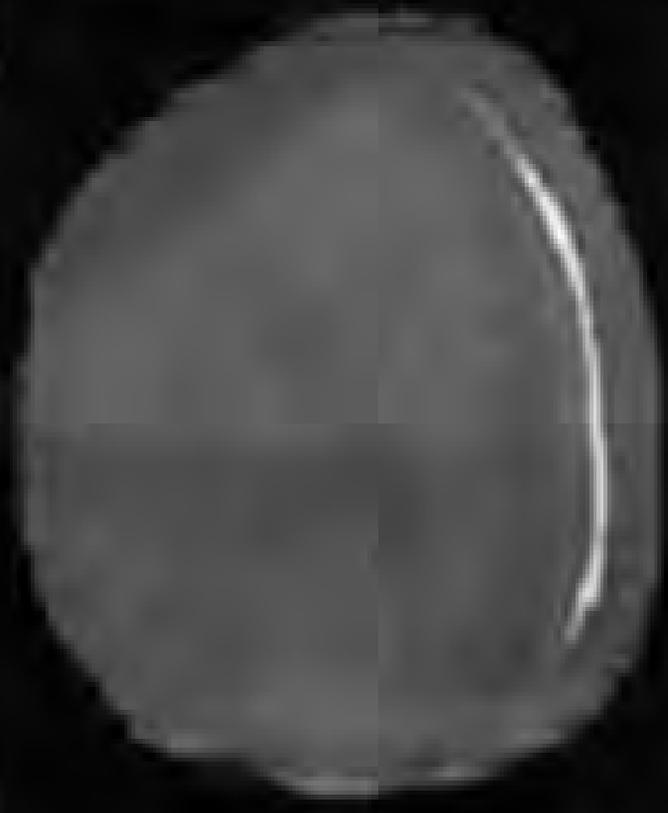
292
293



POWER

ON

OFF



Muchas veces a lo largo de un proceso de trabajo enseñamos montajes parciales a sujetos elegidos. Es un modo de contrastar las denotaciones y connotaciones perceptibles por un receptor tipo. En esta ocasión se lo pedimos a Laura, ex alumna y ahora amiga nuestra, al hacerlo descubrimos la necesidad de incluir su comentario en el propio trabajo. Alfabetizar no sólo significa poner a disposición conceptos y medios también supone compartir métodos de trabajo.

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

Sonido directo: *-Creo que el vídeo me gustó porque no me insultaba. Si le prestas un poco de atención, ni te acusa de estar haciendo cosas terribles, ni está completamente cerrado y no te deja entender nada. Entonces, entiendes lo que puedes, si quieres entender, pero no se cierra. Y no sé, yo me sentí muy identificada, sobre todo en la parte de la infancia y de la adolescencia, lógicamente. Y me gustó por eso, porque me parece bastante abierto. No me daban ganas de apagar el DVD y dejar de verlo. Creo que es bastante positivo, aunque critique y esté mostrando también los defectos, creo que es bastante positivo y a lo mejor necesitamos un poco de “positivismo” de vez en cuando, entre tanto horror, muerte y destrucción. A lo mejor de vez en cuando viene bien que nos digan que podemos hacer algo bien.*

Hombre, hubo algunos momentos en que me parecía demasiado estar escuchando el texto, estar viendo texto en la pantalla, estar viendo imágenes... Yo creo que exige pero que tampoco te acusa ¿sabes? Que tú lo estás viendo, y si intentas verlo e intentas entenderlo, entiendes cosas. Aunque no tengas unos conocimientos superiores de... entiendes cosas. No lo entiendes todo, obviamente, y sabes que te estás perdiendo un montón de cosas, pero entiendes cosas y creo que eso también se agradece. El que estés viendo un trabajo, te estés esforzando y entiendas algo, no esté todo en un código imposible.

A mí es que me extrañaría mucho que me pusiesen un vídeo así en mi clase. Pero... sí, yo creo que sí, yo creo que también es cuestión del interés que se tome el profesor en intentar que los alumnos lo entiendan.

00:34:46

296
297





Contra la ocultación

Ya hemos escrito sobre esto en algún otro lugar. Mientras trabajábamos con materiales históricos del videoarte con motivo de uno de los talleres con profesores, o viendo los primeros trabajos de Joan Jonas o Chantal Akerman, por ejemplo, no podíamos evitar compararlos con lo que sus coetáneos masculinos estaban realizando. ¿No podríamos afirmar que el hecho de que estas autoras estuviesen produciendo sin contar con su inclusión con letras mayúsculas en la Historia del Arte o del Cine, lejos del genio creador y de querer hacer “obras maestras” las acercaron a producir trabajos menos ensimismados culturalmente, menos académicos, metaartísticos, y más cercanos, verdaderos, experienciales, intensos y militantes?

La historia se escribe en tiempo real, y bajo el titular de “la igualdad ya conseguida” se sigue escribiendo bajo una distinción de género que hace desaparecer a Yvonne Rainer o Trinh T. Minh-ha de las páginas web que utilizan nuestros alumnos para escribir sus trabajos.

Hay una ocultación de determinadas imágenes y palabras. Pero sobre las de las mujeres se ejerce más. No es una mala acción política la de difundir sus nombres y sus trabajos.

Estas imágenes están incluidas en los murales de *La intención* [Instalación] en rotulador e impresión digital sobre papel, tamaño A5.

En relación a los ejes:

Cuerpo
Culturas
Políticas

Voz en off:

Ya se pensó antes.

*Aprendo y difundo el
nombre de una artista,
una directora de cine,
una escritora, una
filósofa.*

00:36:57

300
301

Agnès
Varda



martha rosler

Producción cultural

Virginia Villaplana reflexiona sobre uno de los posibles mapas de su producción cultural durante una charla dentro de las actividades de Estancias Injuve 2006, programa de formación para jóvenes artistas en el CEULAJ, Centro Eurolatinoamericano de Juventud. Mollina [Málaga].

302
303

Pensarnos como productores culturales implica entender que nuestro trabajo no sólo consiste en la creación, sino también en la puesta en circulación de nuestros y otros trabajos que consideremos dignos y generadores de pluralidad, experiencia estética y reflexión crítica. Trabajos ante los que no podemos permanecer inmunes.

En relación a los ejes:

Culturas

Políticas

Voz en off:

*Prestamos atención a los relatos
de una persona mayor,
una historia, un estudio cultural.*

00:37:17

Sonido directo: *“...relatos audiovisuales, voy a hacer un link entre “24 contratiempos”, que es un libro que publiqué en 2001, es un libro de relatos, y “Stop-Transit” que realicé en Uruguay. Como os decía, trabajé con Idea Vilariño, la poetisa, para evidenciar precisamente esas formas de violencia que en el caso del Uruguay, tras la dictadura que sufrieron en los 80, dejó una mella irreparable en lo que luego va a ser el proceso de reconstrucción, no de la memoria, sino de la democracia, que es de lo que estamos hablando finalmente. No de esa democracia electoralista, donde quedamos reducidos al consenso de ir a votar el día que toque, sino de una democracia participativa. Donde el arte además tenga precisamente su espacio. Y dónde además el discurso artístico, hibridado con la sociología, con la antropología, con la historia, etc. sea uno más de los discursos, que enseñar, que aprender y que transmitir.”*

[Off del vídeo “Stop-Transit” de Virginia Villaplana.
Fragmentos del poema de Idea Vilariño “Calle inca” y otros]

*“Faroles incas ruben
Subiendo por la cuesta
Flores de paraíso por el suelo
La escuela
Mil novecientos cuánto
La esquina las estrellas.*

*El jardín inca ruben
Silencio
Ramas entrelazadas
Una hormiga subiendo.
Tibio frío la luna
Las estrellas sin cuento.
Olor a tierra ruben...*

...Faroles incas ruben...

*Pero qué maravilla.
Qué tremendo hubiera sido volver a estar en tus brazos.
Volver a estar contigo en un contacto total no mutilado.
Y mira que no se trata de nada sexual.
Se trata de amor, nada más.
No sé cómo se puede entrar en otras consideraciones.
Pero al mismo tiempo...”*



Una ciudadanía cuestionadora afronta la realidad, sus sucesos y acciones, desde una actitud crítica general. La cultura es experiencia, las imágenes y textos proyectados en nuestro interior son nosotros. El arte no se compone de intentos de producir experiencias reveladoras, como si la consciencia naciese de imágenes u objetos excepcionales que actúan como fetiche mediador. Los trabajos humanos del arte realizan un trabajo sobre las formas que interrumpen la continuidad de la experiencia, aportan fisuras y disfrutes poéticos, exigen la acción.

Uso irónico de un modelo de ojo único y exento sobre el que se proyectan imágenes que nos han generado experiencias estéticas. Las nuestras no son las de otros. Cada cual las suyas. Algunos se esfuerzan por contar las suyas y dar razones, razones que sirven para seguir abriendo preguntas más allá. En forma de otras imágenes, en forma de textos, en formas de sonidos. Nos interesan las prácticas que abren cadenas generativas.

En clase es una sesión irrenunciable, conocer de dónde vienes a través de saber cuáles han sido tus experiencias estéticas destacables. Cada uno las suyas. Después quizá aspirar a producir esas experiencias en otros.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Culturas

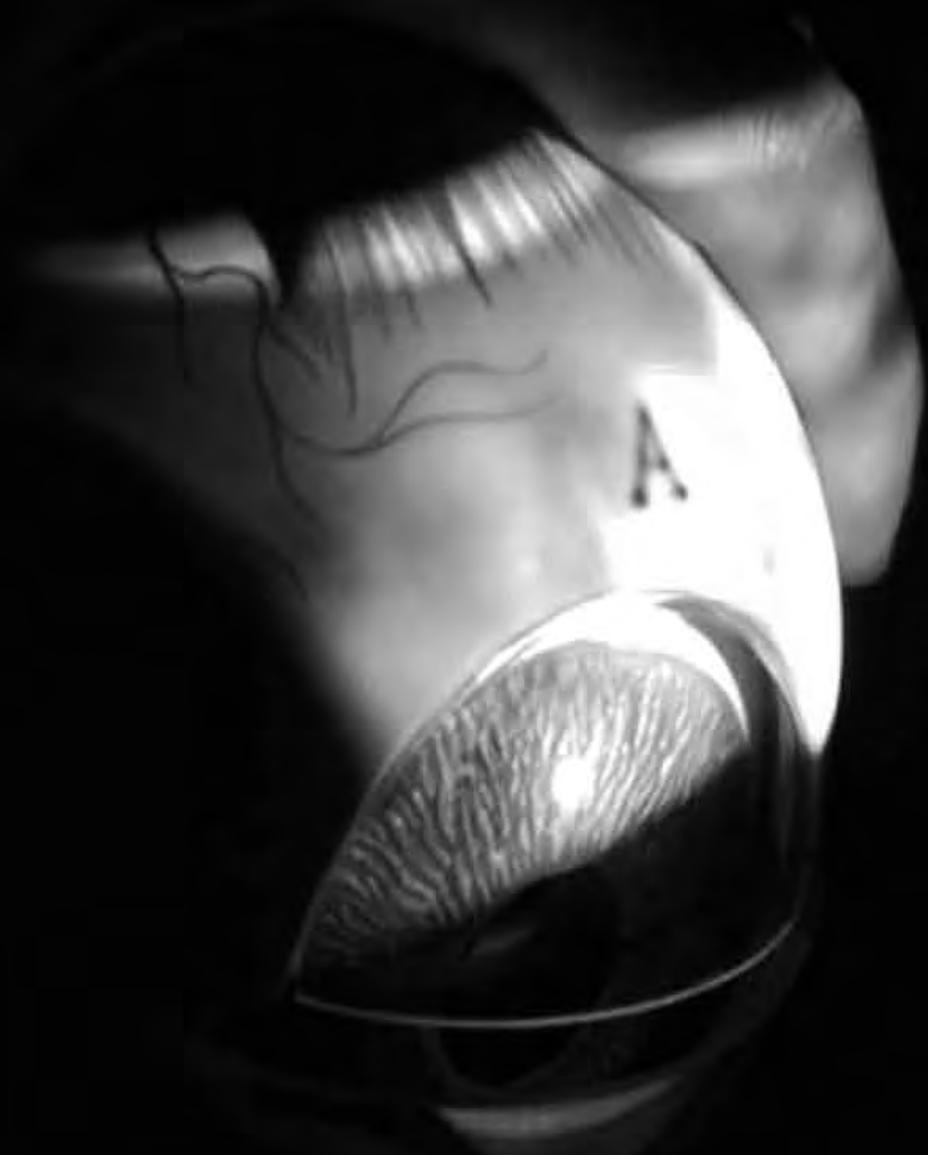
Voz en off:

A una imagen distinta.

*No afirmativa, no cínica,
no propagandística.*

00:40:18

308
309





Arquetero

Estas imágenes fueron tomadas en el estudio de Francisco González, de profesión arquetero.

Subsisten trabajos hechos con las manos que parecen no tener ni nombre. Impresiona pensar la especialización de las habilidades humanas, de esfuerzo, el volumen ingente de pruebas, ensayos y errores necesarios para llegar a saber lo que había que hacer, cómo era mejor. Ver trabajar a un cañicero, que construye falsos techos de casas con cañas, o a un matarife, es contemplar una muestra de la práctica y transmisión oral de la cultura destilada durante generaciones.

Si hubiera una hecatombe, una glaciación, ¿sabríamos matar a un animal?, ¿sabríamos distinguir la baya buena de la venenosa?, ¿construir una balsa?, ¿confeccionar un jersey? De vez en cuando está bien hacer algo con las manos, cada uno con las suyas, no hay manos incapaces. La habilidad o el talento no son a veces más que otras formas de acallar nuestra capacidad de enunciar con nuestros propios medios.

En relación al eje:
Culturas

Voz en off:

No estamos predestinados socialmente a realizar el mismo trabajo que nuestros padres.

No estamos predestinados políticamente a realizar los mismos errores.

El trabajo no es renuncia a sentimientos humanos normales.

Trabajo creativo y libremente emprendido en asociación con los demás.

Primero debo pensar cuál es mi ámbito de intereses.

Segundo quiénes son los demás y dónde están.

Con esfuerzo lo haré relato

Siempre da gusto oirse contar un cuento.

00:42:34

312
313





314
315

Para hacer lo que uno dice que quiere hacer no basta con ponerse en la solapa el cartel de “artista” u otros. No es el reconocimiento externo lo que otorga un título, ni debe ser lo que nos legitime en estas tareas, si realmente las entendemos como trabajo para una vida.

Reivindicamos la idea gramsciana del rigor intelectual y la disciplina para que los grupos subordinados puedan sacudirse las desigualdades de poder y posibilidades.

Una educación que prepare para la lucha que se libra en las vivencias cotidianas.

Presencia: Jaime Vallauré

En relación a los ejes:
Educación
Culturas

Sonido directo: *Esfuerzo y coherencia.*

Si de verdad quiero ser actriz, poeta, graffitero o dibujante de cómics, me pongo un horario.

Escribiré listas de todas la palabras dichas, escritas y habladas y cantadas de amor, muerte y melancolía.

Leer a los clásicos.

Retener.

Retener.

00:44:31

EMTE TRANSPARENTE
OBRADOR
FARMACIA
OR

OBRADOR

EXPOSICIÓN

INTERVENCIÓN

GUERAS
CURSOS

EMTE
TRANSPARENTE

316
317





El registro del esfuerzo no para mitificarlo ni para mistificarlo sino para aprender más de él. En cualquier actividad verse desde fuera por la mediación de otras personas y también de las máquinas, nuestras posibles aliadas, es una forma de medirse ante nuestra propia mirada. En la producción cultural, en la elaboración de relatos esa mirada diferida nos permite también seguir aprendiendo de lo hecho, no darlo por terminado, dejar el proceso abierto, a la vez que evitamos ensimismarnos y generar de una manera que resulte incommunicativa al no diferenciar lo que nuestra experiencia personal convierte en simbólico, del uso o establecimiento por la vía de la ampliación de las formas de un código que es posible compartir.

En relación al eje:
Educación

00:45:00

320
321





Ver la anterior secuencia Arquetero.

Tomarse el tiempo de ver una imagen que no corre, que muestra un proceso en tiempo real. Esta contemplación también puede ser placentera, una vez vencidas las resistencias generadas por nuestras expectativas receptoras. Para ver un ejemplo de esta estética negativa, recomendamos la irrefragable *Jeanne Dielman, 23 Quai du Commerce, 1080 Bruxelles* (1976) de Chantal Akerman.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Culturas

Voz en off:

*Enfrentarse a la propia
ignorancia como tarea alegre*

*Esto es todo lo que voy a hacer
para hacerme más humano,
todo lo que voy a hacer para
hacerme más crítico.*

*Hablamos con personas que
hacen trabajos muy diversos,
algunos no tienen ni nombre,
y con personas que hicieron
trabajos que ya no existen.*

00:45:41

324
325





El futuro

En el libro de lectura *Senda* de 8° de E.G.B. [el equivalente a 2° de E.S.O.] se incluía un poema de Fernando Pessoa. Este puede ser un inicio a la curiosidad intelectual como otro cualquiera.

Si la persona joven no lee imágenes, no lee textos, no podrá apoyarse en otros que pensaron antes, quizá mejor, para todos, para entender algo más nuestras vidas y usos.

Sara sí que lee.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Culturas

326
327

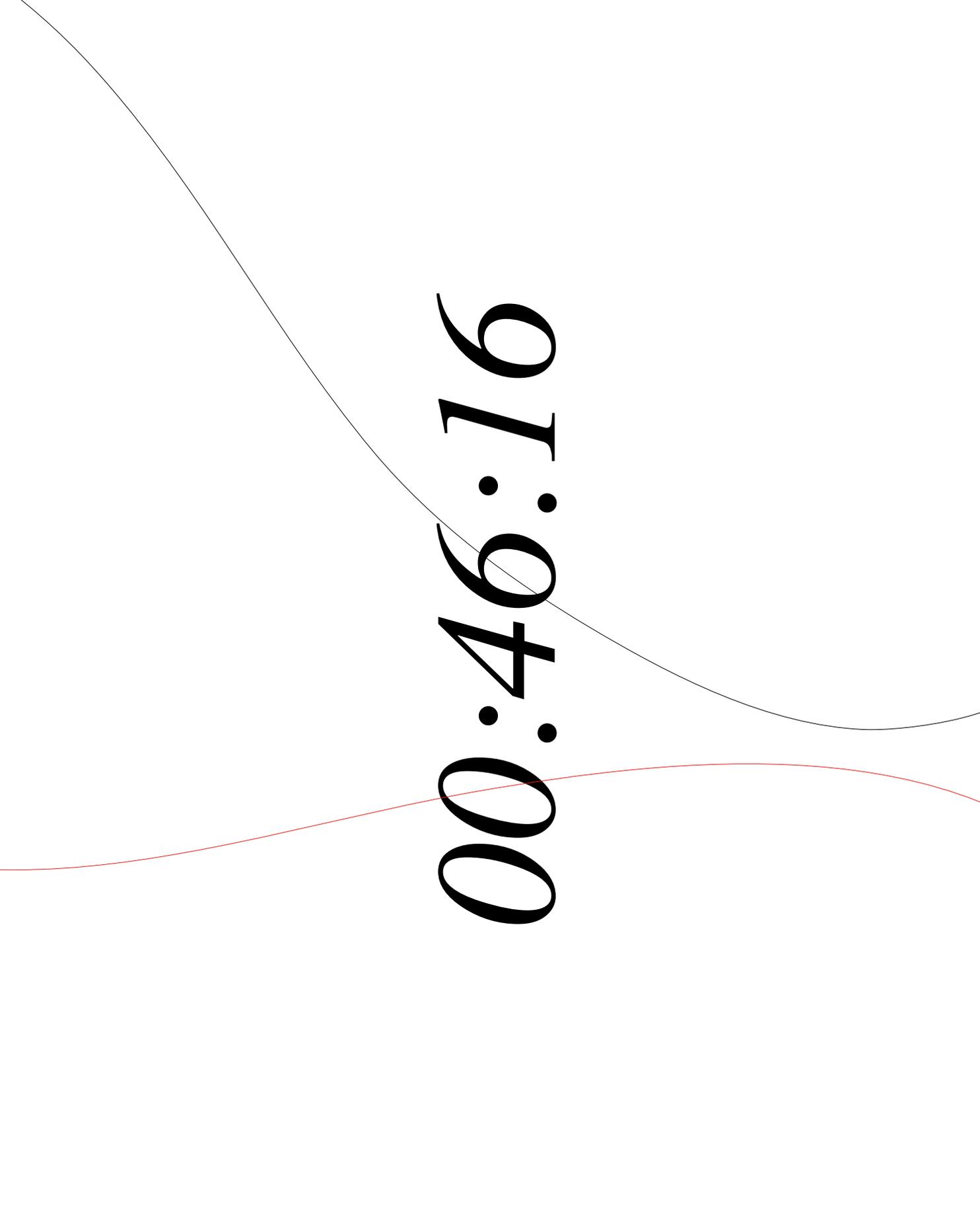
Sonido directo: Sí, ya sé, que nunca alguien seré.

Sé de sobra que jamás tendré obra.

Sé sí que no sabré de mí.

*Pero ahora, mientras dura esta hora,
esta clara y serena noche de luna llena,
esta paz en que estamos,
dejadme que me crea
lo imposible que yo sea.*

00:46:16

The image features a white background with two decorative curved lines. A thin black line starts from the top left and curves downwards towards the right. A thin red line starts from the left edge, curves upwards and then downwards towards the right. The text '00:46:16' is centered in the middle of the page in a large, bold, black serif font.

328
329





Sobre las tareas.

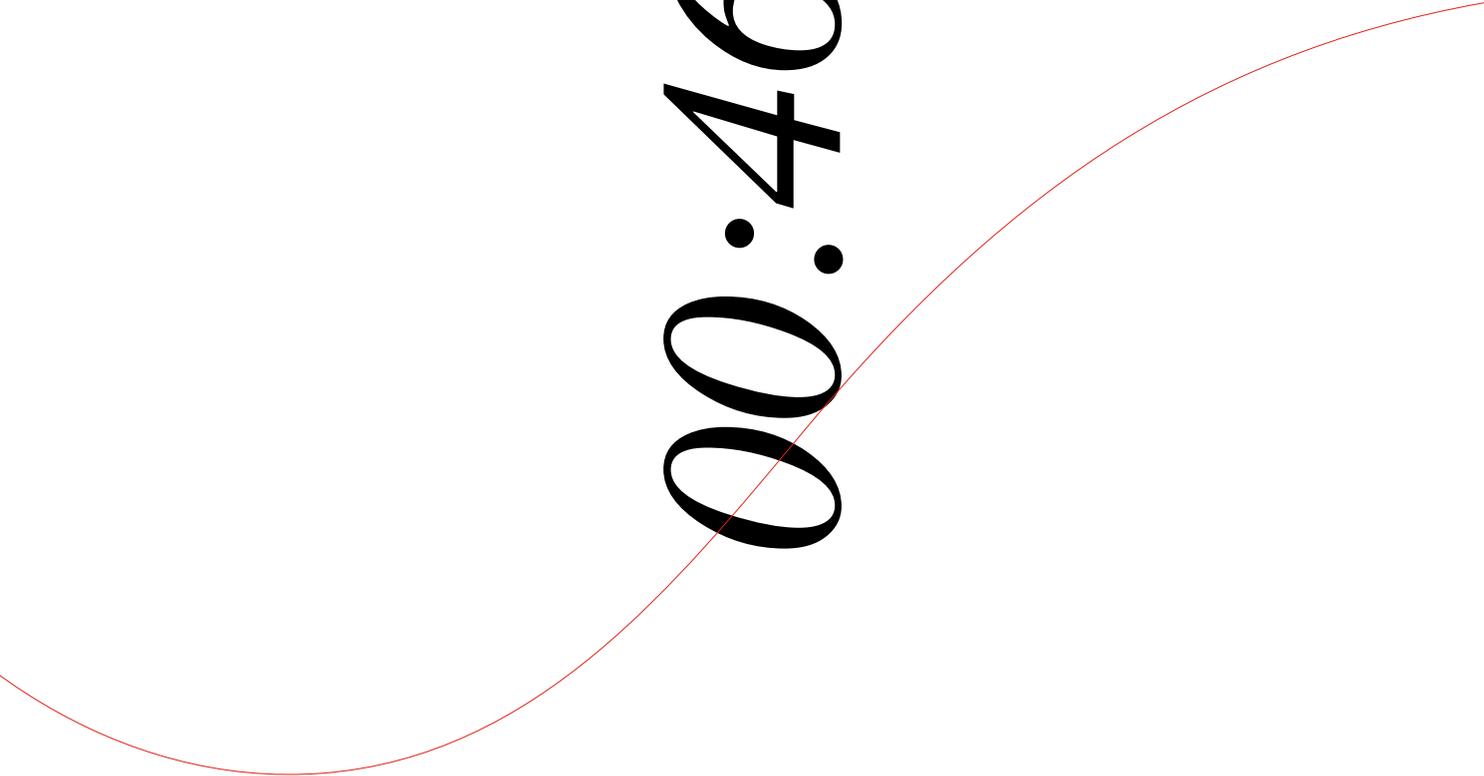
Porque no se puede abdicar de la existencia creativa y simbólica sin perder la alegría necesaria para vivir plenamente. Porque nunca acabaremos nuestras tareas autoimpuestas mientras sigamos vivos. Porque no basta con la inquietud de los herederos, sino que es necesario querer convertirse en enunciadores para otros. Porque necesitamos dotarnos de sentidos.

En relación a los ejes:
Educación
Culturas

Intertítulo: *No es necesario que acabéis el trabajo, pero ninguno de vosotros es libre de abandonarlo.*

Cita al rabí Tarfon en:
Bloom, Harold. *Cómo leer y por qué*.
Editorial Anagrama. Barcelona, 2000. pág 305

00:46:35





No es ne
que acabéis
pero ninguno
es libre de a



ecesario
el trabajo,
o de vosotros
bandonarlo.

Poeta polaca premio Nobel de Literatura en 1996, que a través de una austera ironía y el empleo de un lenguaje muy coloquial ha sabido colocar la poesía a la altura de los tiempos. A veces es científica, a veces metafísica, siempre con humor.

“Parece que los poetas van a seguir teniendo siempre mucho trabajo”.
Wisława Szymborska. *El poeta y el mundo*.
Discurso de recepción del premio Nobel.

Ver también la secuencia
Contra la ocultación.

Esta imagen está incluida en los murales de
La intención [Instalación]. Rotulador sobre papel,
tamaño A5.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Culturas

Voz en off: *Podemos prescindir de muchos objetos.*

No de las relaciones.

No de los poemas.

00:46:44

WIS
SZYMIB

ŁAWA

BORSKA

El sistema capitalista actual trata de apropiarse por todos los medios de los espacios y tiempos públicos y privados para ampliar allí también en los confines y en lo más recondito, el ejercicio de su poder y su control. Parece necesario hablar en algún momento acerca de la necesidad de espacios y tiempos de silencio que permitan abrir en nosotros oportunidades para la reflexión y la meditación, para sentir cómo y qué nos dicen nuestros cuerpos. La saturación de imágenes no elegidas que nos abordan en los espacios urbanos que transitamos y en los espacios privados de nuestras guaridas, la saturación de ruidos y sonidos, la estimulación permanente es tal que nos paraliza emocional, política y vitalmente. ¿Necesitamos nuestro mp3 ó 4 para no ver el mundo mientras lo transitamos, o nos necesitan ensimismados a cada uno en ellos para que no nos miremos los unos a los otros? ¿Qué implica darnos, y respetar que otros se den, estos espacios y tiempos de silencio?

En relación al eje:
Cuerpo

00:46:51

340
341



160
MP3 001 NOR
002

10 se calma...mp3
00:04:16
00:04:20

MP3/WMA/REC/FM 1GB



160
MP3 002 NOR
002 min N

con mi necesidad

00:00:00

00:04:20

MP3/WMA/REC/FM 1GB

Vladimir Propp plantea en *Las raíces históricas del cuento* un análisis del relato fantástico como reflejo, rechazo y transformación de los mitos y costumbres sociales derivadas anteriores a ellos. En la bella y rigurosa descripción y estudio de los motivos recurrentes de cuentos de todo el mundo, se pone en escena una representación simbólica de modelos históricos de organización social, de poder y relación conyugal-familiar.

El esquema que se repite es el de un héroe que tiene que superar una serie de pruebas, obtener dones, ayudantes, objetos encantados o un animal totémico antes de emprender un viaje, ir a un reino lejano, adentrarse en el bosque. Históricamente esta estructura viene a narrar el paso de la niñez al estado de adulto, que se marcaba mediante ritos de iniciación que en general representaban, en ocasiones de forma muy explícita, la muerte y renacimiento de la persona. El iniciado era herido, abandonado en el bosque, apartado, recluso en la casa de iniciación, se le hacía partícipe de los secretos de la tribu, se creía engullido por un cocodrilo o una ballena, se manipulaban sus vísceras o se transformaba su cuerpo.

En esta secuencia, la boca de una ballena hace las veces de puerta de un colegio. Las formas de control practicadas por el grupo tienen una clara distinción de género, sugiriendo muy pronto a los niños y niñas que para sobrevivir tienen que “hacerse mayores”, ellos ante la atenta mirada de control del grupo, y ellas construyéndose básicamente a partir de la mirada de ellos, representando por tanto una maduración sexual precoz e impropia. La disciplina social puesta en forma a través de las representaciones audiovisuales de los ritos iniciáticos contemporáneos, que estetizan la violencia estructural compuesta básicamente de agresividad, pornografía y estupefacientes, nos convierte en dóciles consumidores y votantes.

Más allá del apropiacionismo del relato fantástico por parte del entretenimiento posmoderno, una posible salida a estas naturalizadas imágenes y textos de la violencia sería estudiar qué formas deberían tener unos relatos que supusiesen una crítica a estas formaciones sociales e ideológicas que igual deberíamos empezar a tratar como propias del pasado.

“Pero, luego, cuando el rito comenzó a decaer, la opinión pública debió cambiar. Los beneficios conseguidos mediante el acto de iniciación se hicieron incomprensibles y la opinión pública debió modificarse y condenar este rito temible. Y este es el momento de la aparición del tema. Mientras el rito existía como algo vivo, no podían existir cuentos acerca de él”. (Vladimir Propp).

En relación a los ejes:

Relatos

Cuerpo

Culturas

00:47:43

Voz en off: *Pensamos la necesidad.*

Nos pensamos.

Nos ponemos en el lugar del otro.

Nos gusta pensar.

*Aquí se piensa que el momento
que vives es el mejor de tu vida.*

*Aprender en movimiento,
aprender del movimiento.*

Amo al amor.

*Amo el deseo de amar colectivo
y la acción.*

Somos parte.

Veo a uno y veo a todos.

*También tenemos ganas de
madurar y seguir pensando lo
mismo.*

Títulos:

*En la tribu transmitían el secreto
de la muerte, la sexualidad y el
miedo. En la pantalla fue muy
pronto y sórdido el secreto:
cuerpos agitaban los hombros,
no miraban a cámara. La vida
llegó a parecerse mucho a una
película yanqui de las malas. Hasta
que un amigo dejó de reírse de
otro por emplear polisílabos.
Hasta que dejamos de aguantar
un amor disciplinario.*

transmitían el secreto de la

muerte



Escribe Elisabeth Badinter en *XY. La identidad masculina* que los hombres crecen en una triple negación de lo femenino, lo infantil y lo homosexual, reproduciendo lo que la norma general entiende por todo ello. El mundo del cuidado de las relaciones sociales, familiares, incluso el contacto físico parece connotado como perteneciente al mundo femenino.

La escuela es una prolongación de la educación familiar y social, también lo que se refiere al género y los afectos. Bourdieu y un grupo de colaboradores llevaron a cabo una investigación en Francia en la que pudieron constatar cómo profesores y profesoras promovían inconscientemente a través de pautas de castigo y premio el desarrollo de actitudes pasivas, afectivas y sumisas en las alumnas y otras activas, frías y cuestionadoras en los niños. En nuestros años de docencia hemos constatado cómo se penalizan conductas de autonomía, distancia y agenciamiento de la crítica en las chicas, mientras se hace lo propio con alumnos que se muestran muy sensibles, tímidos, afectivos y sumisos. Reconocer estos hechos también como padres y madres nos permite poner nuestras conductas bajo sospecha e intentar evitar transmitir aquello en lo que no creemos.

Casi da grima una imagen que concentra esos tabúes. Como no podemos dejar de leer imágenes desde nuestro código, bien podía ser ésta una suerte de *pietà* acerca de la forzada convivencia de padres e hijos hasta una edad avanzada. Tanta pobreza encubierta por la subvención familiar o por las pequeñas aportaciones monetarias de los hijos con escasos salarios a las economías domésticas.

Abraza a tu hijo adolescente.

En relación a los ejes:

Cuerpo

Educación

Voz en off:

El amor de la familia, por peculiar que sea.

Es el momento de desligarse, sin tomar distancias.

00:49:42

348
349





La sexualización violenta de la infancia y la adolescencia, en la que los adultos estamos decidiendo embarcar a nuestros hijos, ya ha sido criticada en páginas anteriores.

La reacción automática de los adultos es “alejar a nuestros hijos de todo eso”. Por un lado pretendemos protegerles de los hijos de los demás, lo que nos hace intolerantes desde nuestro desconocimiento de lo que hay en la calle, dándose posturas extremas como aquellas que retoman la segregación por sexos [a ser posible de raza blanca]. También pretendemos protegerles de lo feo del mundo, pero al mismo tiempo consentimos ingenuamente la fuerte presencia de las imágenes y las prácticas de la hegemonía, sobreexposados a la televisión o las videoconsolas como si fuesen algo inocuo.

350
351

El puritanismo se ha convertido en un populismo muy útil ante este contexto de respuestas automáticas ante los miedos fomentados por las imágenes. ¿Qué es eso de volver al “no hablar para no dar ideas”? Como si no tuviésemos pruebas suficientes a estas alturas de que el pacto de silencio sobre educación sexual [como sobre otros temas como la tolerancia, o las drogas] es especialmente peligroso para las clases más bajas, donde genera sufrimientos amplificadas. Entender la llamada educación en valores como algo privativo de los padres y las familia presupone un modelo cerrado de ambos en un mundo que no lo es. Estos sueños aristócratas contrarreformistas de una “revolución contra la ideología de género” o “por la vida” segmenta la sociedad, descarta descompensar las desigualdades de origen y nos trae escenas espeluznantes que recuerdan a otros tiempos, en las que jerarcas que no saben nada de la vida ni de los afectos, que parecen odiar su cuerpo o que les toquen, les dicen a los demás cómo deben vivir, con una censura especialmente asfixiante hacia las mujeres.

Padres, profesores y ciudadanos debemos cargarnos políticamente de lenguaje crítico para ayudar a las personas jóvenes a construirse, confiar en ellos como personas íntegras, que tendrán una relación con su cuerpo y sus iguales autodeterminada que les hará más fuertes y más libres.

En relación al eje:
Cuerpo

00:50:16

Voz en off: *Vivimos plenamente la juventud,
entendemos el privilegio de contar
con tiempo en cuerpos nuevos
y la frescura.*

*Retenemos experiencia para después,
atesoramos lo vivido como un origen.*

*De cuestionamiento, de sentimiento,
de estar intensamente con otros, de
inventar sociedad.*



El carpintero nicaragüense Gustavo Pineki, al cual agradecemos sus mejoras al diseño del mueble que sirve de expositor de estos trabajos audiovisuales, produjo los mismos en un pequeño taller que por sus dimensiones le obligaba a desmontar y montar los módulos cada vez.

El *making off* se ha convertido en parte de la configuración simbólica del fetiche de nuestros productos culturales, entendiendo como tal fetiche en términos marxistas, como mercancía sobreestimada de la cual se han borrado los índices de su producción material, de modo que acepta la atribución de cualidades simbólicas.

Nos interesa que estos audiovisuales puedan verse en unas determinadas condiciones escenográficas, que consideramos aportan al componente evocador y narrativo que pretenden. Pero también nos interesa quebrar su espectacularidad evidenciándolas como un constructo, algo hecho, fabricado. Son pequeñas ventanas que interrumpen la ilusión de los receptores, a los que no queremos seducir ni poseer.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Alfabetización audiovisual
Políticas

Voz en off: *Esto no se da por supuesto.*

Se duda.

Inquietos, se prueba.

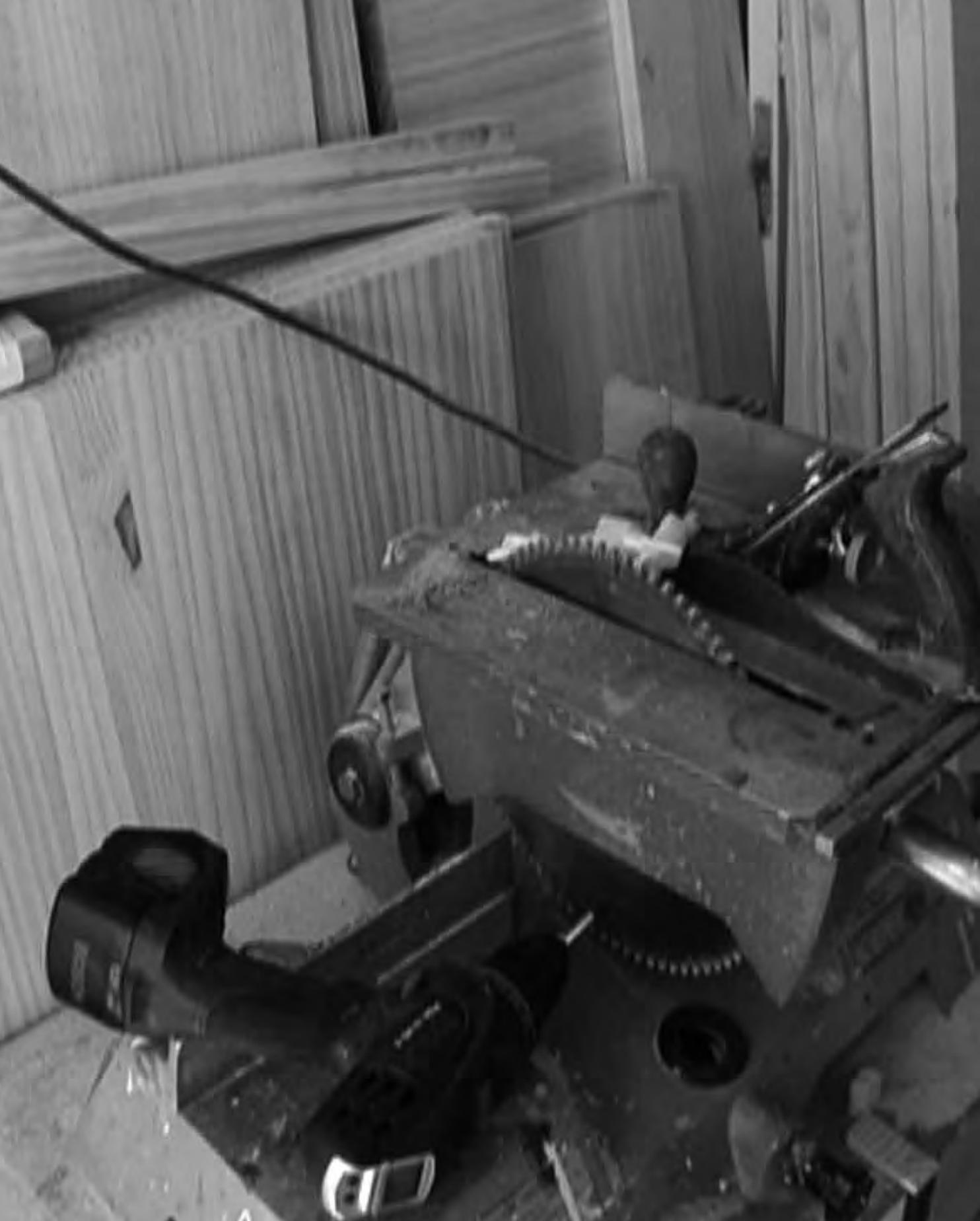
Resistir y autoeducarse.

Preguntarse y no parar nunca.

00:50:41

356
357





La factura de la tecnología del cine es nuestro lugar de la nostalgia. Allí donde vuelve hoy gran parte del cine de no ficción a mirar con los ojos prestados con los que Benjamín interrogara los pasajes de París, con el fin de reconstruir a través de fragmentos de memoria personal y de películas familiares utilizadas como piezas de un mosaico, una representación coherente de nuestra realidad histórica. El interés expresivo de la tecnologías superadas y los archivos personales de memoria en un proyecto de alfabetización como el que proponemos, adquieren valor como recursos de construcción de singularidad que abre nuevos caminos para la empatía.

El origen de estas imágenes es una suerte de retrato diferido, lugares biográficamente importantes para nosotros retratados por un tercero, y que por un problema técnico aparecen escaneadas y animadas, lo que las hace más recuerdo, más imperfectas, más lugar de evocación.

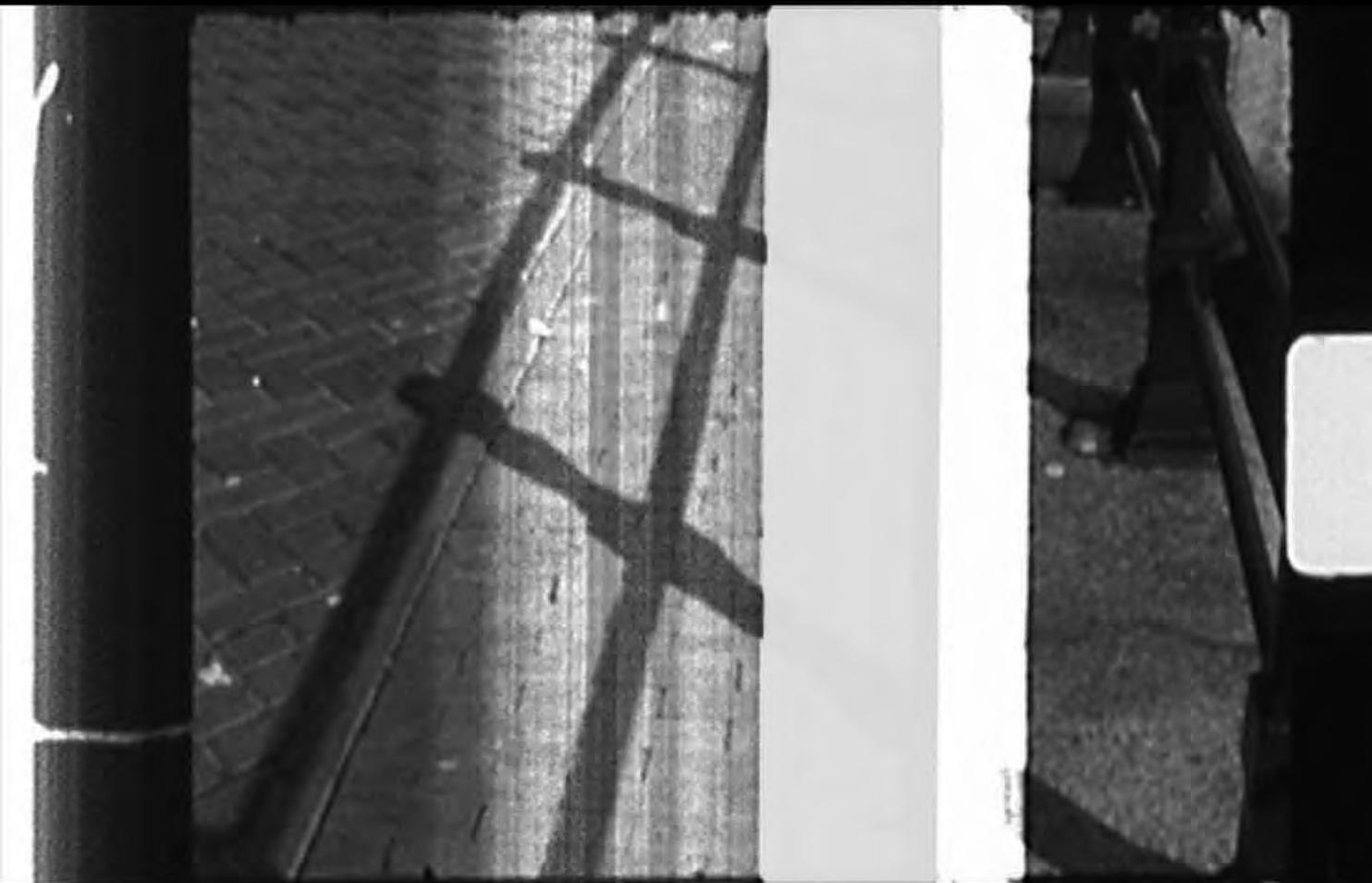
Cámara: Jeroen van de Ven a partir de una propuesta de Diego del Pozo

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

00:51:35



360
361



Nuestra mirada sobre nuestros cuerpos es necesariamente fragmentaria porque no podemos mirarnos directamente sin dejar de vernos al completo salvo a través de objetos que devuelvan nuestra imagen [espejo, foto, vídeo, etc..]. Nuestras manos son esa parte de nuestros cuerpos que se nos hacen más presentes. Las miramos mucho, las vemos sin verlas moviéndose ante nuestros ojos.

Son también por ello el fragmento de nuestro cuerpo que más nos muestra el índice del paso de los días sobre nosotros. Todos las recordamos todavía regordetas y llenas de hoyitos. Nos cuesta reconocerlas con sus venas, sus arrugas nuevas y sus manchas.

Nuestras manos son también una parte interesante del cuerpo por otras razones culturales. En el eje dedicado al cuerpo expusimos la tradición de la compresión de los seres humanos como sujetos escindidos entre cuerpo y alma, cuerpo y mente.

Las manos sin embargo no encuentran posición segura en ninguno de los dos términos de la dualidad. Siguiendo la confrontación propuesta, las manos son cuerpo pero también son mente. Lugar corporal de potencialidad de creación y experimentación.

¿Para qué sirven mis manos?, ¿cuántos usos diferentes les atribuyo?

Y en relación a la producción de imágenes ¿qué supone crearlas manualmente? No compartimos ni las visiones más retrogradadas que valoran la imagen en función de la dificultad que entraña generarlas de un modo manual, ni aquellas que renuncian a la forma de cuestionamiento que supone someter una idea o una realidad a una representación con los mínimos recursos, una mano, una lápiz una hoja. Todo lo existente es, primero, un pequeño dibujo.

En relación al eje:
Cuerpo

00:51:47

Voz en off:

*Érase una vez que las mentes
y los cuerpos de las personas,
como especie,
necesitan estar ocupadas.*

*Una vez sentido el tiempo, los afectos,
intuido un lugar en el mundo,
percibido nuestro rostro perplejo,
sabido lo poco que sabemos,
el poco tiempo,
realizamos el esfuerzo de ordenar los principios,
de diseñar nuestras conductas,
de buscar lo que queremos,
de emplear y no empeñar la vida en ello.*



Podemos considerar éste como un pequeño trabajo de net art.

La tecnología es un medio más, con los considerables alicientes de sus públicos potenciales, la facilidad de acceso a los medios de producción y la posibilidad de ideación de nuevos formatos, pero no sirve de nada si se carece de relato. Como dijese Laurie Anderson, pionera del arte electrónico, “se puede hacer una maravillosa obra de arte con un simple lápiz”.

El mero optimismo tecnológico, dónde arte, publicidad y propaganda se cruzan, soslaya una verdadera democratización de los media, una alfabetización ciudadana que daría acceso a un código actualmente restringido. El canal principal de sus producciones afirma un orden injusto que produce un enorme sufrimiento en los sujetos, a los que hay que dotar de herramientas de recepción y producción que les permitan entender la diferencia entre un extrañamiento potencialmente crítico y politizado; y la mera fragmentación abrumadora.

Para empezar, habría que tener algo que decir, pensar lo que yo necesito pensar, pensar lo que necesita pensar y sentir el otro. Y cuál es el horizonte.

En relación a los ejes:
Alfabetización audiovisual
Culturas

Texto en pantalla: *palabra*
[en bucle]
necesaria
palabra
necesaria
palabra

Sonido directo: *Estudio.*
Esfuerzo.
Pensamiento.
Intento.
Acción.

00:52:28

palabra

necesaria

En la edad adulta un hombre nos narra la película *Fahrenheit 451* de Truffaut basada en la novela del mismo nombre de Ray Bradbury. Este relato de ciencia ficción elaborado en plena guerra fría se retoma por el cineasta francés un par de años antes del mayo del 68. Hoy veinte años después, sigue lanzándonos a todos las mismas preguntas ¿qué de mi cultura está siendo quemado u ocultado ante mis ojos?, ¿qué aportación cultural sería la elegida por mi si tuviera que salvarla con mi memoria y con mi práctica? Esta narración necesitaba ubicarse en la edad adulta, sólo cuando se han vivido una serie de años se percibe como la escritura en tiempo real de la Historia, excluye de lo real aquello que hemos vivido intensamente, aquello en lo que habitamos.

En relación al eje:
Políticas

Sonido directo: *-El personaje principal es un bombero que se dedica, no a apagar fuegos, sino a quemar libros. En un mundo en el cual, grandes pantallas situadas en el salón de las casas reproducen un mensaje único, que es el único que los ciudadanos deben recibir. La mujer de este personaje principal está permanentemente delante de esa pantalla y reproduciendo como un eco los mensajes que salen de ella. Y el bombero tiene dos momentos de crisis: uno cuando van a quemar los libros de una mujer mayor y ésta decide quemarse con sus libros; y otro cuando entra en contacto con una desconocida, que interpreta la misma actriz que hace de su mujer, que le pone en contacto con un mundo subversivo de amantes de la literatura.*

Finalmente, acaban escapando de la ciudad y llegan a un bosque, a las afueras de la misma, dónde varios miembros de este mundo subversivo de amantes de la literatura ha decidido aprender cada uno de ellos de memoria un libro, una obra maestra, digamos, de la literatura universal. De manera que convierten en tradición oral, ya que no pueden tener soportes escritos, convierten en tradición oral, y por tanto transmisible, una cultura que consideran no se debe perder.

00:53:24



372
373



***Trabajadora se mira
en su propia pantalla***

Los adultos actuales, aunque se nos llame jóvenes y algunos sigan considerándose como tales, fuimos educados en la creencia de que “lo malo ya había pasado”. El dictador había muerto en su cama, y se construyó el mito de la transición suficiente que daba el beso de la muerte a la cultura política y colectiva, de los trabajadores, los movimientos vecinales y ciudadanos. Nuestros padres, en una posición de privilegio económico y de posición respecto de los suyos y de nosotros, no supieron interpretar el modelo “modernizador” [nadie hubiera podido hacerlo ante tal promesa de prosperidad]. Nos invitaron a aceptar la precariedad como inversión de futuro, mientras se acercaba la tormenta festiva del fin de la historia, dónde el capitalismo liberal es un estado de cosas incuestionable.

Hemos sido sometidos por la precarización laboral, emocional, de acceso a la vivienda, de falta de independencia y postergación de la vida adulta. El sistema de deseos que pone en circulación el consumo no puede ser tan satisfactorio como para compensar la renuncia a toda demanda a la política, la compasión moral y las obligaciones de la vida pública.

¿Qué estamos buscando dentro de estas pantallas? Resulta que un ordenador no nos dará nada que no hayamos puesto nosotros en él, una ilusionante duplicación de lo que ya hay.

En relación al eje:
Políticas

Este dibujo está incluido en *La intención* [Instalación], en grafito sobre papel tamaño A5.

Voz en off:

Érase una vez que el empezar a trabajar no es traumático, no una pérdida sino un camino de encuentros.

El inicio de la subsistencia económica como aportación laboral a un todos todo, por compromiso, afinidades y lugares en el mundo elegidos.

Lo que nadie quiere hacer lo hacemos todos.

*Esfuerzo común
de rotar como un planeta.*

00:55:43

376
377





Miradas significativas.

Esta sucesión de fragmentos de ojos es a la vez un homenaje a aquellos de quienes, por una razón u otra, nos sentimos herederos como productores y mediadores culturales, y una forma de mostrar cómo nos sentimos observados desde la historia, cómo nos parece de importante ejercitar nuestras tareas desde una conciencia histórico-social, sin renunciar a la posibilidad de intentar con riesgo, de participar queriendo transformar.

378
379

Su inclusión en el trabajo pretende dar pie en el aula al debate acerca de lo que se propone como registro de nombres que los currículos académicos nos dice debemos conocer. La superación de dicho listado, a través de una investigación personal, nos permite construir nuestros árboles genealógicos culturales singulares.

En relación a los ejes:

Cuerpo

Experiencia estética

Culturas

Voz en off:

Los incrementos se comparten.

Tenemos siempre presente que el poder no es propio.

No hay aristocracia ni desprecio.

Negamos que mover, romper, esparcir casas, pelos, cuerpos sea nuestra esencia.

Nadie encenderá nuestro odio en ningún sentido.

Es responsabilidad de cada uno, trabajo, creación de cada uno, sentir profundamente que en verdad se está en la mejor de las sociedades.

Pensar la realidad, aportar a la misma, construirla es trabajo.

Cuidar las horas, su calidad.

00:56:12

380
381

Superpuesta a una de las miradas de la secuencia anterior, esta imagen es una más de la serie que muestra imágenes históricas de diversa procedencia acerca de la educación. Ésta en particular, nos parecía interesante de forma especial ya que no elude representar la soledad y el esfuerzo que la determinación, la necesidad y la voluntad de aprender conlleva. También nos parece interesante que no sea el profesor/a el personaje central de la misma. Por último, permite pensar también en el sueño como un lugar de experiencia.

En relación al eje:
Educación

Voz en off:

Es agotador.

Nos gusta este cansancio derivado de una ambición vital creciente.

Cuanto más vivo más valoro vivir.

Nadie se deja atrapar en el imposible deseo de la apariencia y el ornamento.

Se tiende a producir objetos sobre los que se puede verter otro tipo de valor simbólico.

*Uno construido por mí, otro construido por ti para nosotros,
densa y generosamente.*

*Valores cuyo valor no nos distingue sobre los otros,
no nos coloca en situación de dominar.*

Este es un juego de relatos, de ingenios.

*El aparato de música acojonante sirve para escuchar
música acojonante.*

00:56:56

384
385





Home cinema

La sociedad del espectáculo definida por Debord y la idea de *simulacro* de Baudrillard para definir el carácter de nuestra cultura actual, ponen el énfasis en la mediación permanente de los medios de comunicación de masas sobre lo real y la aparente necesidad que los sujetos posmodernos tenemos de entendernos como espectadores pasivos, una necesidad sin duda aprendida.

Desde estas ideas, las recientes tecnologías que tratan de convertir los minúsculos salones de los que disponemos en salas de cine privadas, nos parecen un síntoma extremo de la espectadorialidad como forma de existencia. Llevar la suspensión del descreimiento al extremo nos anula políticamente y nos recluye emocionalmente, tanto que ya no somos capaces ni de compartir la sala a oscuras de un cine para ver una película, ni de ver un telediario sin darle la apariencia de ficción extrema. Aunque los telediarios no son información objetiva, es importante no verter sobre ellos una mirada extracínica que los convierta convenientemente en pura ficción.

386
387

Esta imagen, con los escritos que se adjuntan abajo, está incluida en los murales de *La intención* [Instalación] realizadas en grafito y rotulador sobre el muro.

En relación a los ejes:

Cuerpo

Alfabetización audiovisual

Escritos en la versión instalación: *Watching the end of the world in dolby surround.*

Home cinema in such a houses.

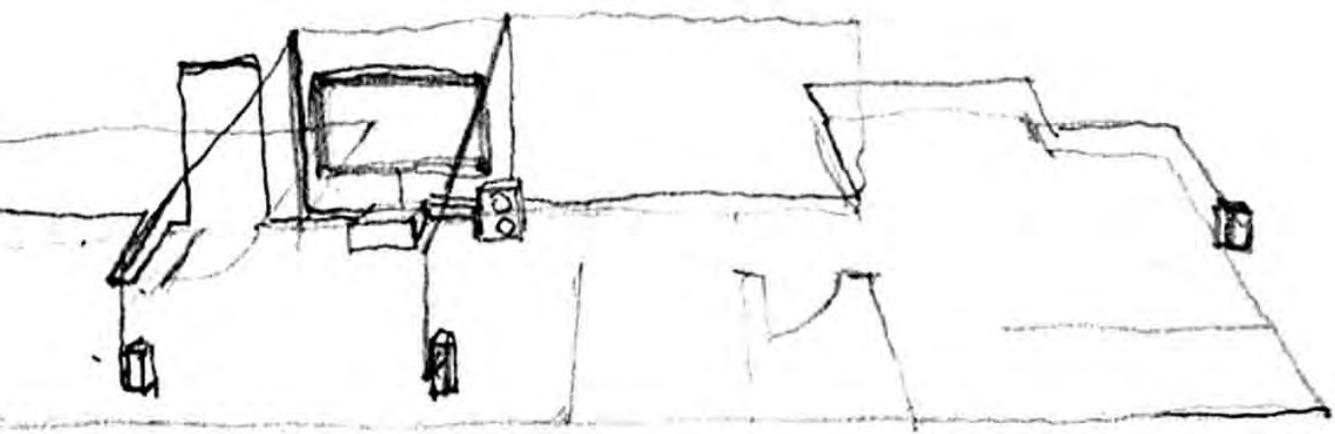
Voz en off: *El home cinema no oculta el hogar en el va a ser instalado.*

Los medios de producción se comparten, las formas resultantes son diversas y accesibles.

00:57:45

388
389





Una patada en el culo

Una animación pobre de un muñeco de papel que se da una patada en el culo a sí mismo.

Es lo que nos estamos mereciendo, a ver si reaccionamos.

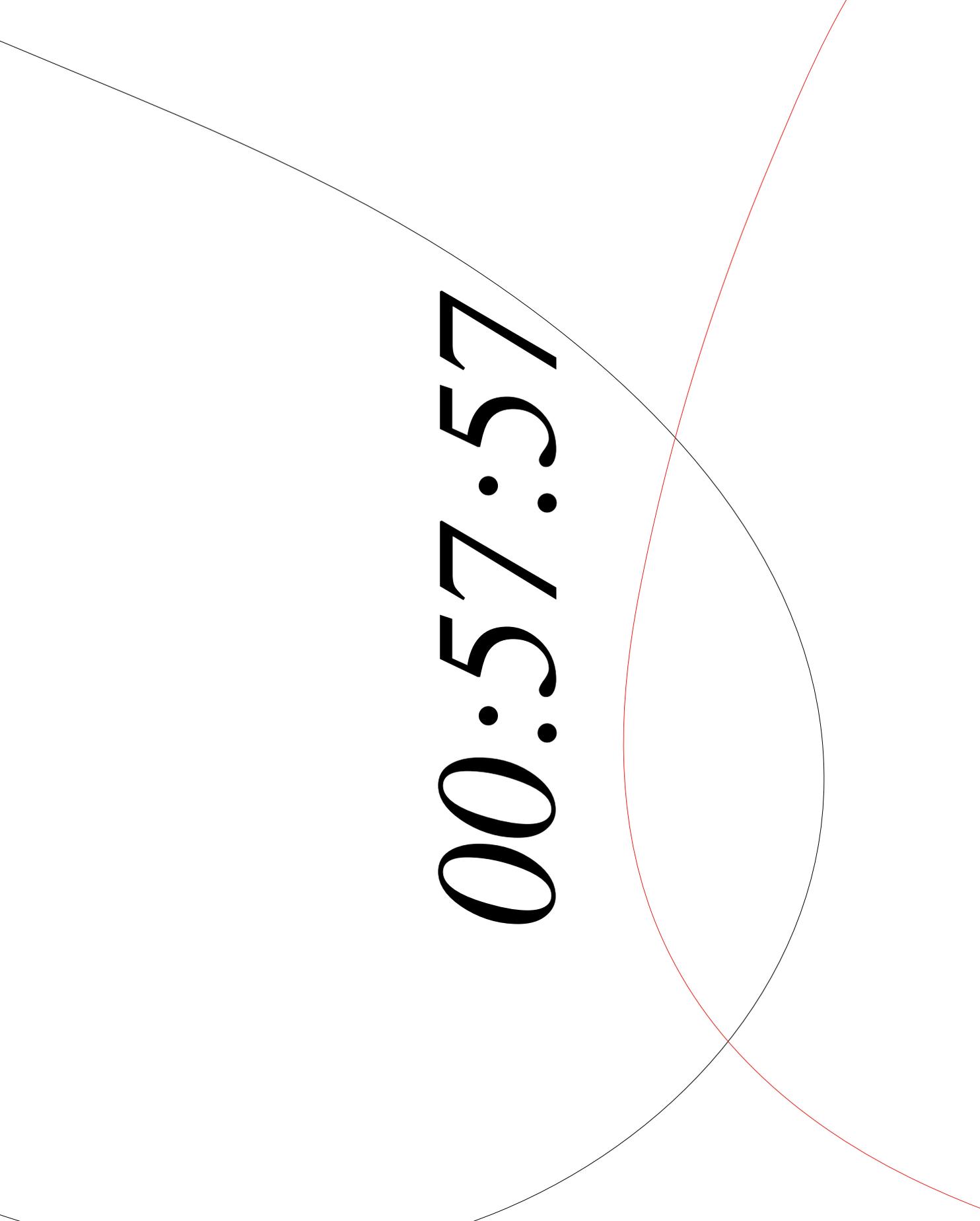
En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

Voz en off:

Y cultivamos el humor.

Como comemos frutas o nos lavamos la piel.

00:57:57



392
393





Manos

394
395

Siguiendo el hilo de las anteriores, estas manos ya no son miradas, son manos que hacen, no paran de hacer, manos que sienten y crean. Manos útiles, inquietas, toconas.

En relación a los ejes:

Cuerpo

Culturas

Voz en off:

El trabajo forma parte de la vida, no su totalidad.

No justificamos el consumo en las conversaciones cotidianas.

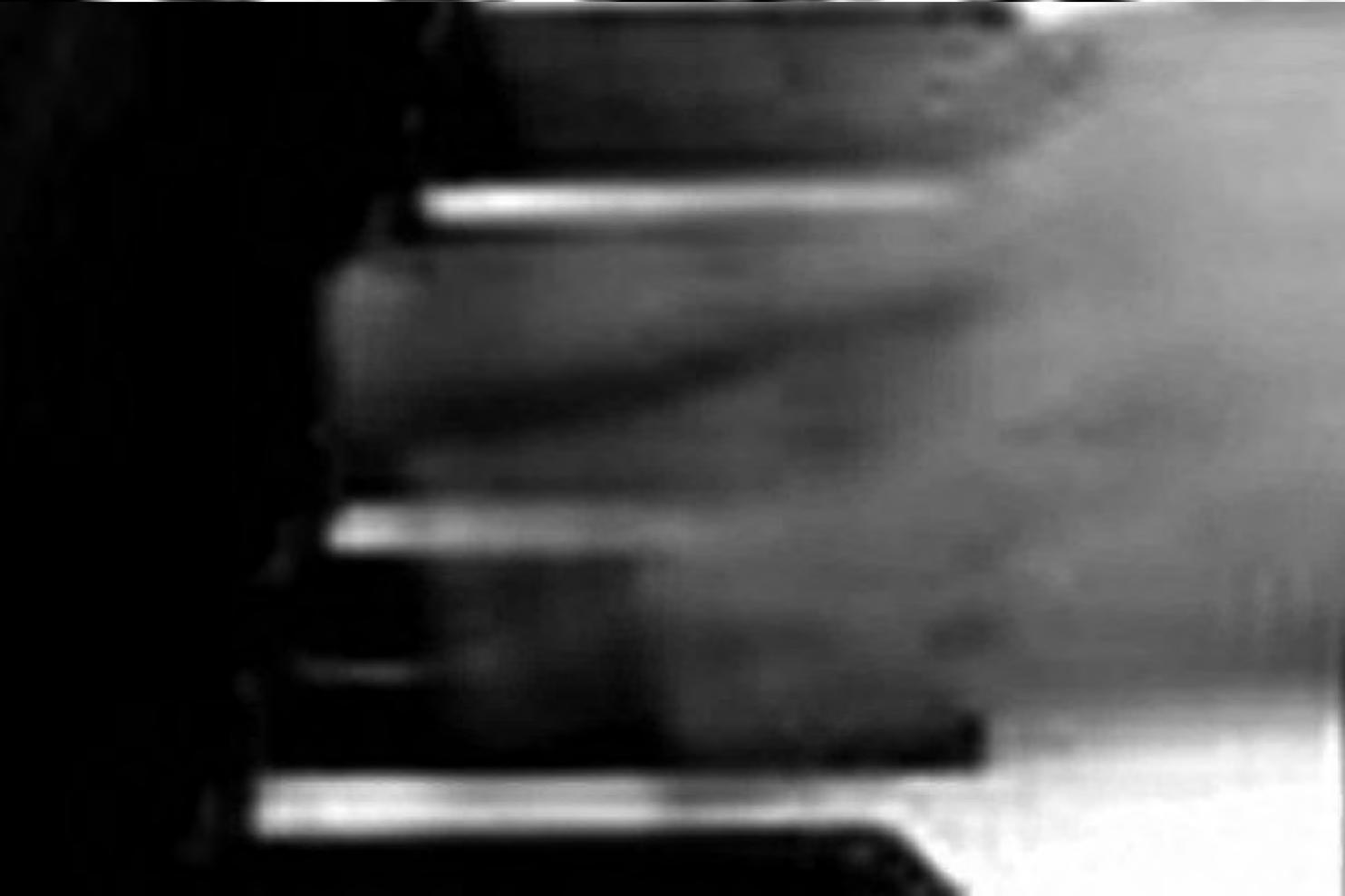
Vivimos con horizonte.

00:58:14

A thin, light red curved line that spans across the width of the page, positioned horizontally and slightly below the center of the time display.



396
397





El realizador o la realizadora tienen un oficio difícil que consiste en seleccionar en tiempo real el montaje de imágenes que dan continuidad a la experiencia televisiva del receptor. Hay una cadena de decisiones previas al momento de su acción que aquel o aquella que realiza este trabajo no ha tomado: qué se programa en la emisora, quiénes aparecerán ante las cámaras, el diseño del decorado, las conexiones en directo que se realizarán, etc.

Lo más productivo para la imagen televisiva y las ideologías que comporta es que el receptor no las perciba como algo hecho por humanos, como si el aparato fuese capaz de predecir qué nos apetece ver cada vez, cuándo nuestra mente necesita ver el primer plano, el plano general o el plano con grúa. Es un ejercicio de anticipación psicológica a las expectativas receptoras de una media de espectadores considerados como masa a seducir.

A veces, tenemos la oportunidad de notar esa presencia humana detrás de los aparatos, especialmente en verano, cuando son los “sustitutos” los que ocupan el lugar de sus jefes de vacaciones. Ahí viene el error revelador, se pincha la cámara que está desencuadrada, a la que no se ha ordenado el plano detalle, se deja el sonido de estudio inadecuadamente, se escuchan los comentarios fuera de plano. En ocasiones, un realizador traiciona los intereses político-empresariales de su cadena, a veces con evidencia, a veces con sutileza.

Si estamos especialmente atentos, también se nota. ¿Están los estadios deportivos realmente llenos de rubias simpáticas con banderas pintadas en la cara? ¿Han sido tan precisos como para conectar con el mítin electoral justo en el instante en el que se anuncian las subidas de pensiones o las bajadas de impuestos?

Otra pregunta interesante es en qué medida creemos que los trabajadores intermedios de los medios como estos u otros trabajadores a sueldo [directores de fotografía publicitaria, creativos, guionistas, etc.] son responsables de los mensajes emitidos. ¿A quién pedimos responsabilidades por un anuncio que muestra una situación de violación estetizada?

En relación al eje:

Alfabetización audiovisual

00:58:30

Voz en off: *Diferenciamos entre poder comunicarse y comunicarse realmente.*

Entre que existan los medios y que exista algo que decir.

Medimos las palabras, los gestos y las imágenes.

Medimos para crear.

Medimos para evitar generar vacíos espectaculares.

Sociedad de masas: grupo de personas que reciben la información a través de formas centralizadas de comunicación no dependientes de una estructura democrática.

Los medios de comunicación de masas proponen una relación asimétrica, no permiten respuesta y preseleccionan aquello que es susceptible de convertirse en información, realidad, o incluso, mera presencia.



Michael de Certeau advertía en sus trabajos: “... la gente no es idiota, desarrolla ‘tácticas’ de negociación en sus usos mediático-culturales, respuestas de contra-poder, prácticas furtivas, instancias de interacción social, bifurcaciones de libertad y supervivencia...”. Compartimos con él esa fe en la capacidad que todos tenemos de habitar la cultura poniéndola patas arriba, generando una nueva cadena de preguntas, promoviendo cambios. Nosotros nos permitimos el lujo de habitar nuestras referencias elegidas manipulándolas.

Plantear las problemáticas actuales en relación a los derechos de reproducción y uso de las imágenes culturales en el aula es también hoy algo fundamental. Se trata de abordar unos cambios y unas luchas que se están dando a tiempo real y que afectan y afectarán determinadamente las posibilidades de creación libre que planteamos a nuestro alumnado. Vemos como los propietarios eluden la libre circulación de imágenes [que deberían ser libres al tener cumplidos los años necesarios de existencia] mediante el cobro de los derechos sobre la fotografía de la pieza, foto que se renueva cuando se acerca la fecha de su vencimiento. Vemos también, como la alerta social acerca de la pederastia no se ha centrado en prevenirla sino en generar legislaciones que limitan los derechos de todos a generar imágenes de cualquier tipo sin hacer frente a un sinfín de papeleo que hace de cualquier proyecto algo sospechoso. Hoy es cada día más complejo plantear actividades en los centros educativos que impliquen un registro fotográfico o videográfico de una parte del alumnado por las precauciones y miedos frente a los usos de los resultados en la red. La criminalización que implican los procesos descritos, nos muestran hasta qué punto es este un nudo importante en la pugna por autodesignarnos como sujetos enunciadores.

Las posibilidades de habitar nuestra cultura de modo singular, creativo y generativo están en juego.

Collage y animación digital a partir de un collage analógico de Hannah Höch.

Pintura de Degas manipulada e invertida.

Fragmento de un fotograma de *Je, tu, il, elle* de Chantal Akerman invertido.

En relación a los ejes:

Alfabetización audiovisual

Culturas

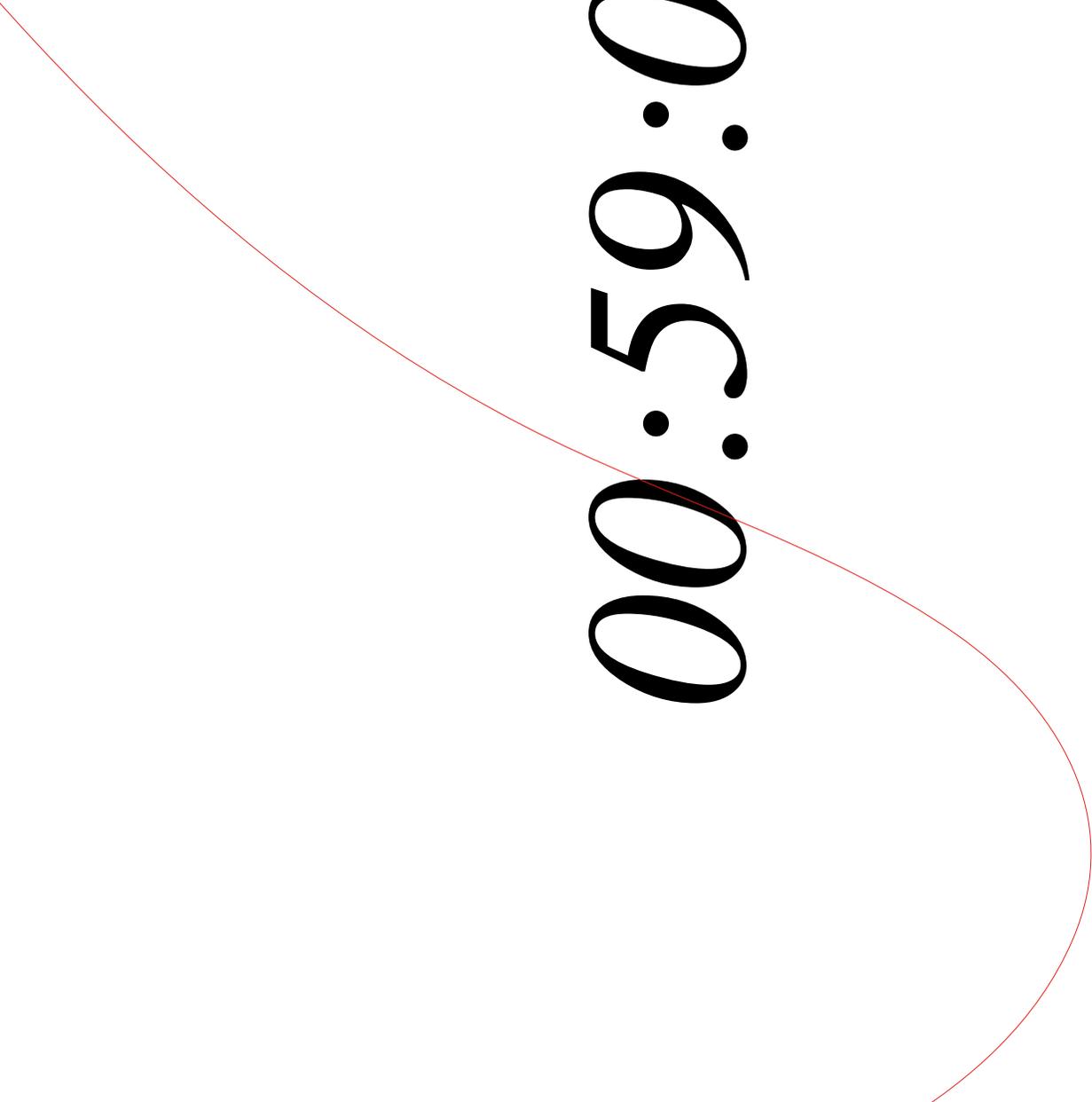
Voz en off:

No mitificamos los dibujos animados de cuando éramos pequeños tampoco

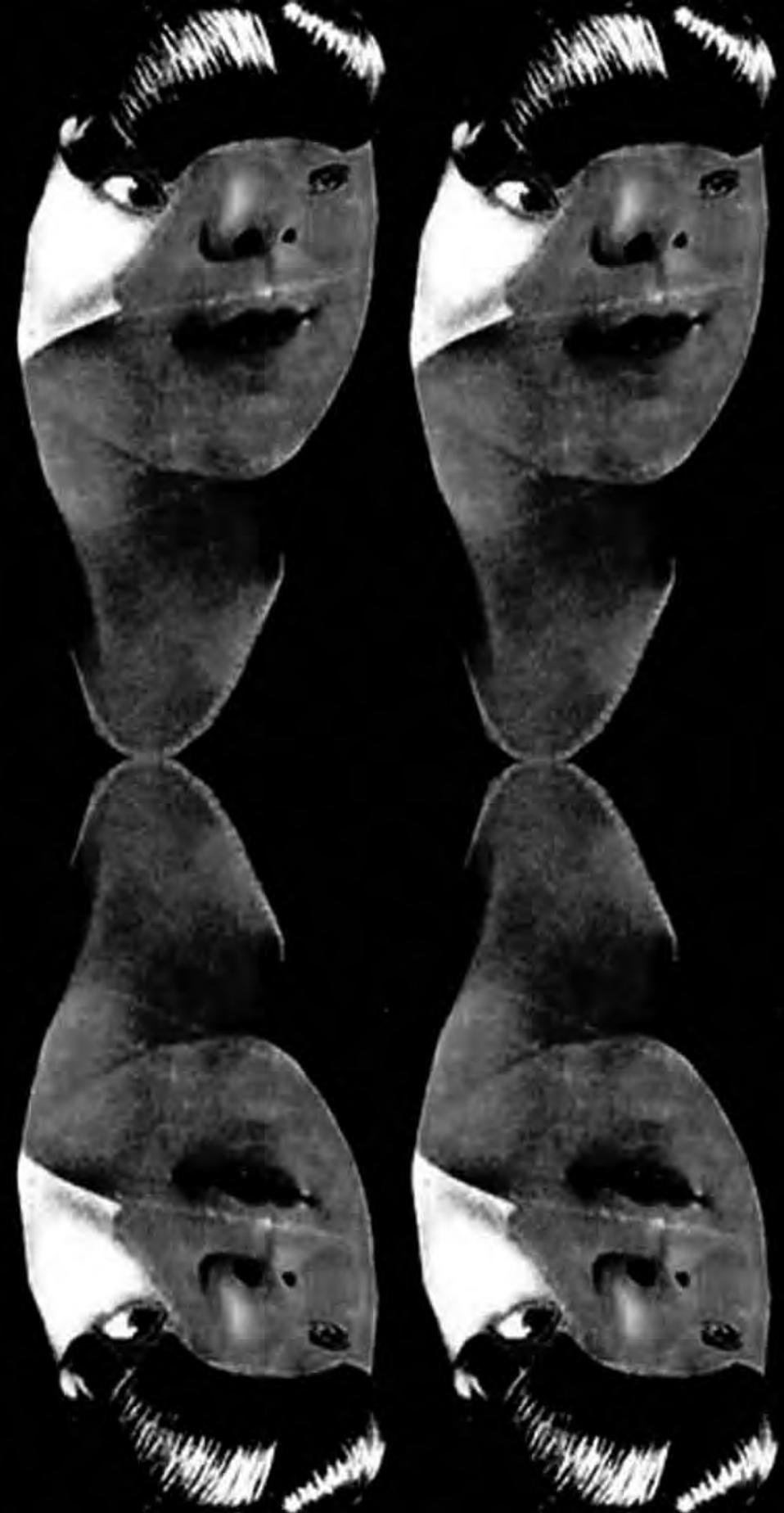
Ni las canciones de las que no entendíamos la letra.

Ni las películas formal e ideológicamente incoherentes.

00:59:03

A thin, light red curved line starts from the left edge of the page, curves downwards and then upwards, ending near the bottom right corner. It passes behind the text.





Sentimos como los procesos descritos en el comentario a la secuencia anterior también promueven una recesión en el entendimiento y la aproximación a las imágenes artísticas que muestran cuerpos desnudos. En los últimos años, hemos percibido como en el aula proliferan demostraciones de disconformidad, sospecha y vigilancia interiorizadas a la hora de mirar imágenes de este tipo.

Hace unos meses Ulrich Schötter contaba en *Liquidación Total* en Madrid cómo había sido su experiencia como director de mediación en la *Documenta XII*. Relató cómo algunos padres y madres mostraron preocupación por las representaciones de algunas obras allí presentadas como inapropiadas para la mirada infantil, preocupación que fue rápidamente difundida y amplificada mediáticamente. Ante esta situación su grupo de trabajo dio una rápida y responsable respuesta generando un taller para jóvenes específicamente centrado en las piezas con carga sexual.

Lo que nos sorprende es cómo esos mismos padres, madres y periodistas no se escandalizan de los contenidos sexuales de la publicidad, las ficciones comerciales e incluso los juguetes. El problema no es que aparezcan cuerpos desnudos o órganos sexuales representados, el problema es que se hace desde un espacio discursivo autónomo con unas intencionalidades estéticas y discursivas distintas. Hoy la privatización de la representación de lo sexual como forma de adherir el deseo a cualquier objeto de consumo, va de la mano de una regresión conservadora en el entendimiento y la práctica de una libre experimentación de la sexualidad y el deseo, adherida o no a las relaciones amorosas.

Fragmento y retoque digital de tres representaciones del amor:

Les Amants, Rene Magritte. 1928.

Una alegoría con Venus y Cupido. Bronzino. 1540-50

Escultura erótica de los templos hinduístas de Khajuraho, India.

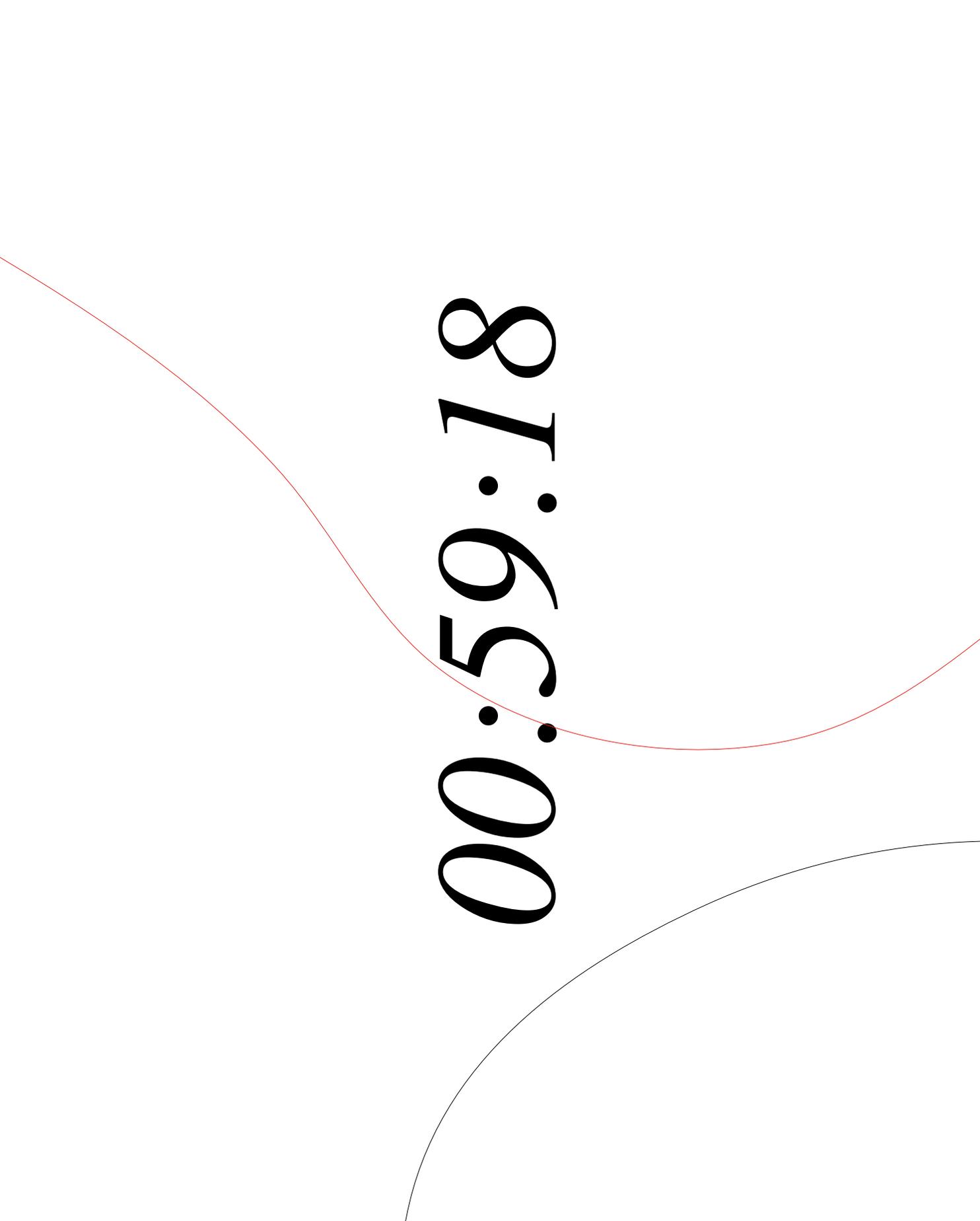
En relación a los ejes:

Cuerpo

Experiencia estética

Culturas

00:59:18

The image features a white background with two decorative curved lines. A thin red line starts from the top left, curves downwards and to the right, and then curves back towards the left. A thin black line starts from the bottom left, curves upwards and to the right, and then curves back towards the left. The text '00:59:18' is centered between these two lines.

Voz en off: Ni el amor como un sentimiento indefinible.

Aquí no nos entretenemos.

Nos tenemos.



No olvidemos que somos cuerpos animales. La imagen documental sobre el mundo salvaje representa la lucha violenta animal por la supervivencia. Hoy todos somos animales en peligro de extinción a nuestras propias manos, la violencia se ha convertido en algo intrínseco a la supervivencia del capital, dejándonos de lado.

Aquí encontramos unos animales en una actitud bien distinta.

Este dibujo en tinta sobre papel de 10 x 15 cm. forma parte de los murales de *La intención* [Instalación].

En relación al eje:
Cuerpo

Voz en off:

Nos tenemos sin miedo a la vulnerabilidad.

Amar no entiende de horarios.
Hay que verse los cuerpos con luz y con tiempo.

00:59:26

412
413



SOMOS MAMÍFEROS FO



TO SENSIBLES

Flor fotografiada y flor dibujada

Como decirle a las plantas hacia dónde deben crecer.

Una pequeña deuda con nuestro amigo Jesús Acevedo.

414
415

Breve animación que combina una serie de fotografías que registran los cambios degenerativos de unos nardos a lo largo de un tiempo con el dibujo superpuesto de las situaciones previas. Una imagen de las huellas invisibles de lo vivido.

Una imagen acerca de la construcción de nuestra memoria. Una versión que niega la terrible vanitas del bodegón barroco y la mera formalización pictórica del bodegón moderno. Ni naturaleza muerta ni *still life*. *Still alive*: un nuevo concepto de bodegón.

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

Voz en off:

Hay aquí seres distintos que inventan distintas formas para que sus amores distintos tengan sus momentos plausibles.

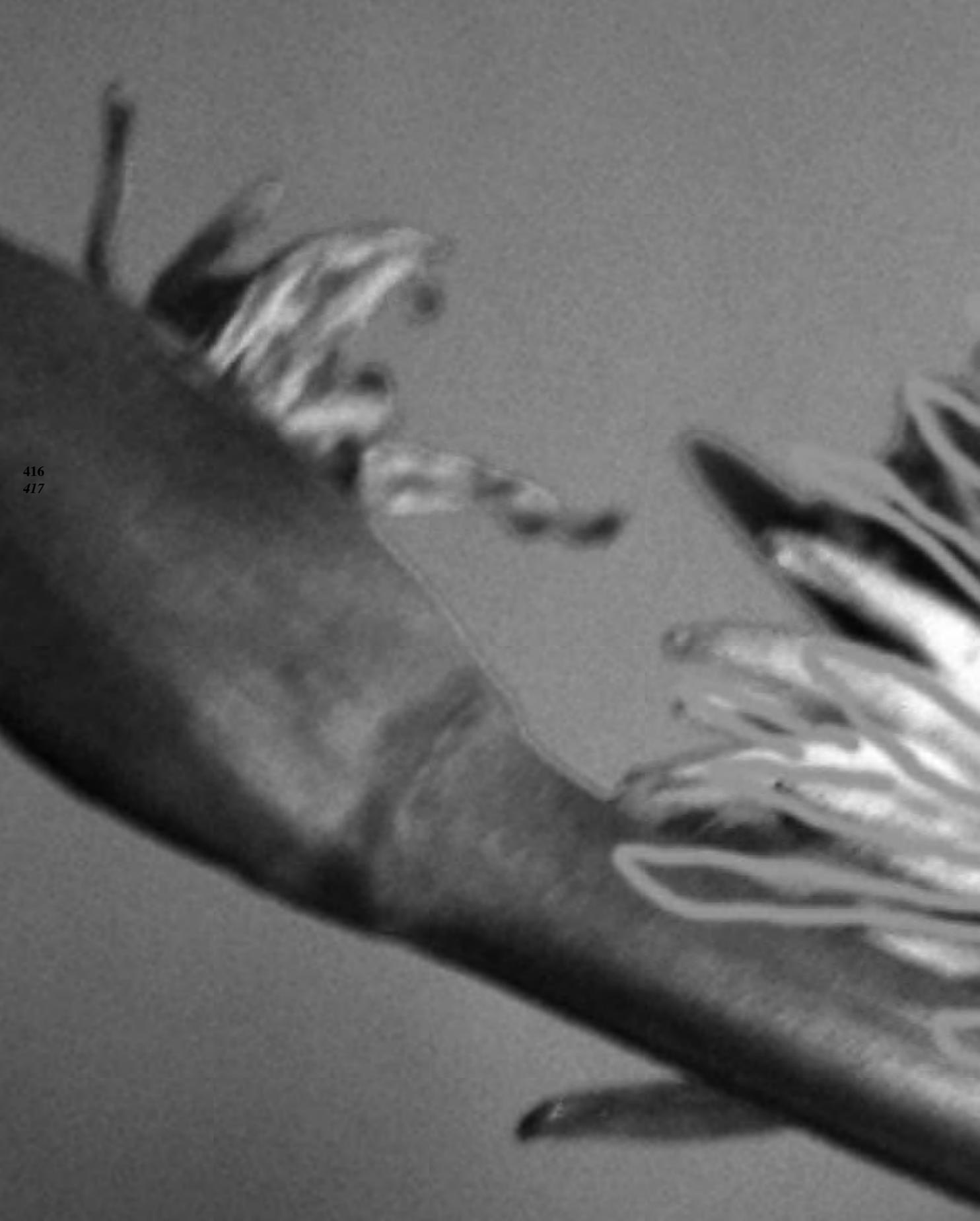
Nadie intenta imponer a otros su manera de ser feliz.

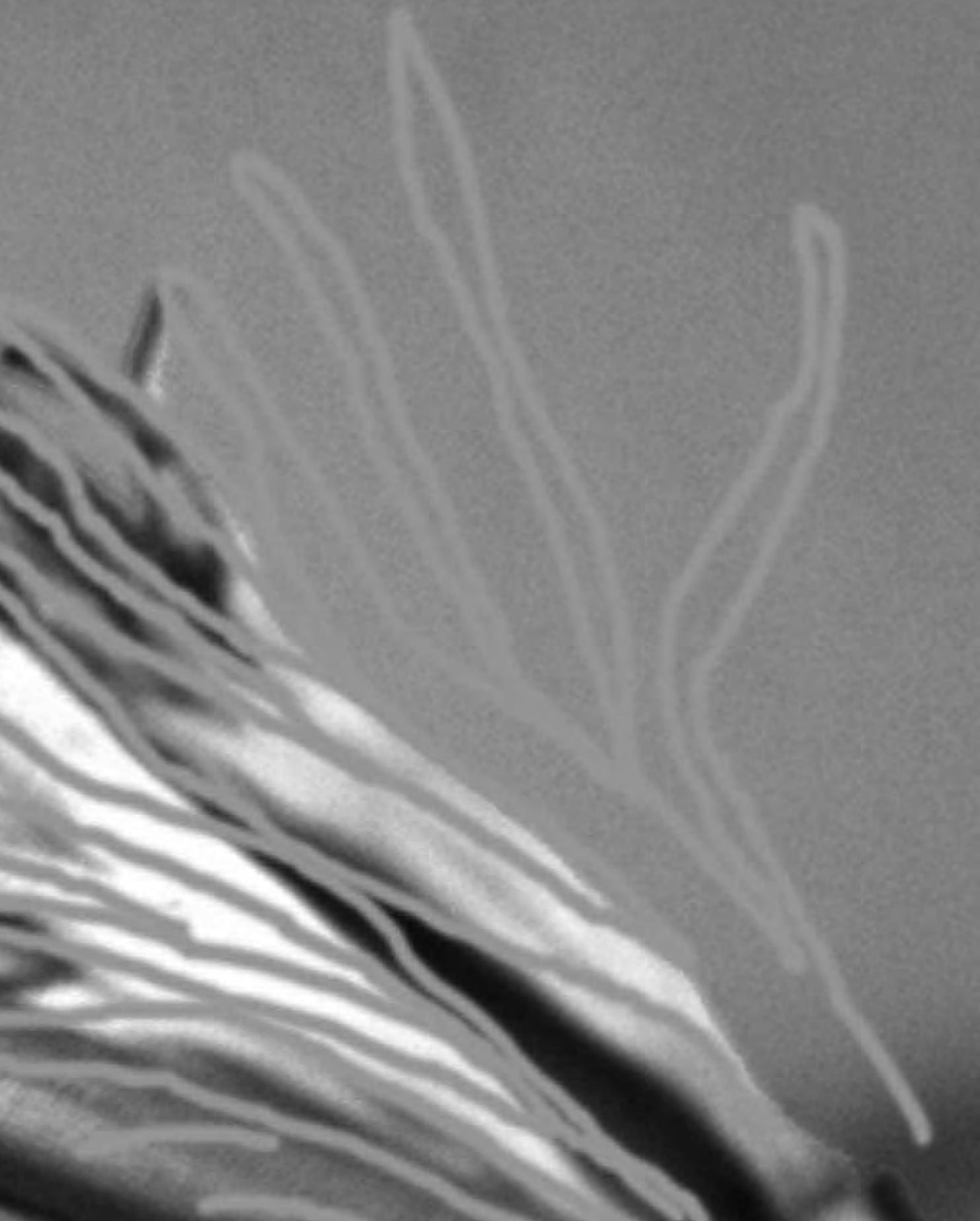
Los resultados son siempre de la negociación y no hay culpables.

Tampoco mentiras.

00:59:42

416
417





Las olas, las puestas de sol, el bosque, la luna, las estrellas. Es fácil poner ejemplos universales de la experiencia de lo sublime, como momento de extrañamiento reconocible por todos, que nos hace sentir como pequeños cuerpos finitos en el tiempo y espacio ignotos.

Estas olas grabadas en 1999 con una cámara de vídeo 8, fijadas en una cinta, guardadas en estanterías de diversas casas, escondían una sorpresa en forma de ruido electromagnético que las evidencian como imagen electrónica, construída, encuadrada, hace tiempo.

Las olas rodadas en *Nanuk*, únicas. ¿Cuántas olas han pasado por allí desde entonces?

En relación a los ejes:

Experiencia estética

Alfabetización audiovisual

Voz en off:

Se quiere querer y ser querido.

Hay voluntad.

El amor, como la fe, se tiene o no se tiene.

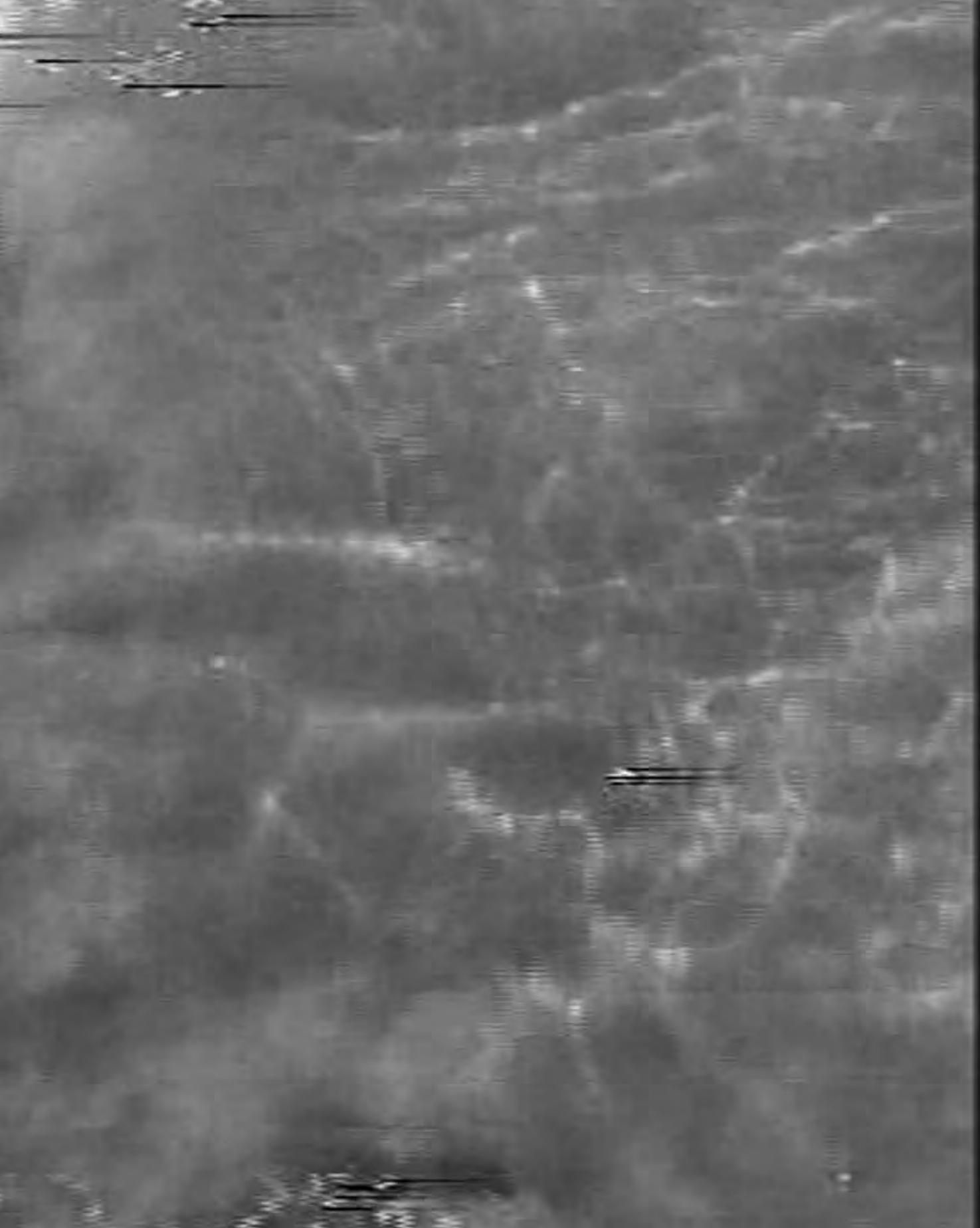
Como las plantas, los animales y las crías, si los tienes los cuidas.

Somos exigentes con la comunicación ojo-ojo, boca-boca, gesto-piel.

También con las extensiones interesantes.

01:00:04

420
421



Miedo, pero no de espectros

Superposición de la banda sonora de una película de terror convencional a una secuencia doméstica, más o menos inquietante, de ascensión de una escalera.

Los efectos de este intento audiovisual de meter miedo son a valorar.

Los distintos auges del género de terror, con sus propiedades de género cinematográfico específicas y reconocibles, sus encarnaciones del mal y la crueldad humana, han coincidido con momentos históricos en los que había muchas razones para tener miedo en “lo real”. Parece que esos momentos de incertidumbre social generan una gran necesidad de esos estímulos audiovisuales fisiológicos que nos evaden de una cotidianidad difícil de pensar y sentir. ¿Qué relación tiene esto con el hecho de que la mayor parte de las producciones de cine de terror estén hechas para jóvenes?

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

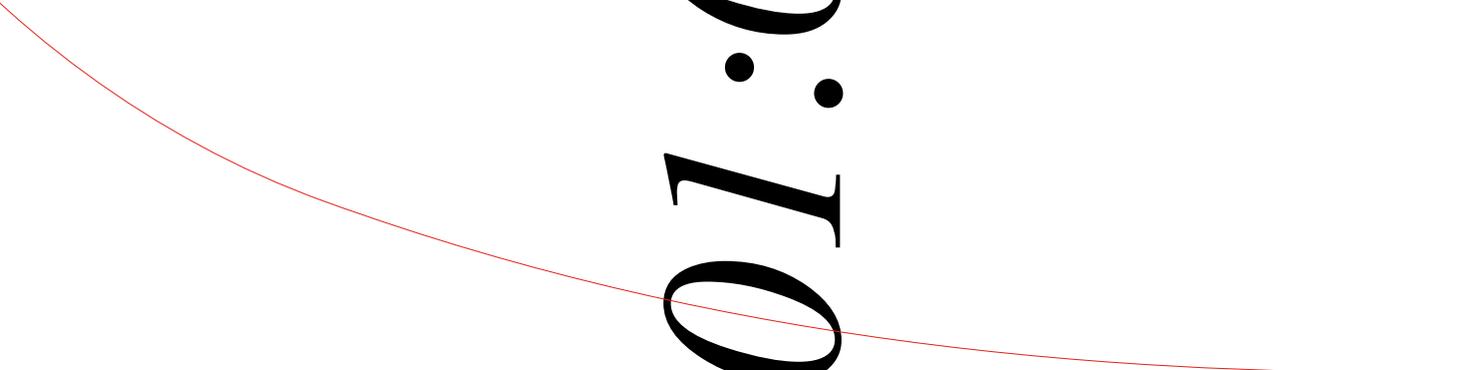
Voz en off:

De las películas de terror de la guerra fría y de las películas de terror de la guerra contra el terror aprendimos que miedo sí debíamos tener, pero no de espectros.

Miedo útil.

Que no nos hiciera incapaces de apostar por la vida.

01:00:33

A thin, light red curved line that starts on the left side of the page, curves downwards and then upwards, ending on the right side. It passes behind the text.

424
425





En la serie *The Spanish Civil War*, dirigida por David Hart para la Granada Televisión en 1983, se incluye una secuencia de material cinematográfico de archivo, cuyo origen desconocemos a día de hoy.

En ella se retrata a una serie de mujeres milicianas en plano picado cercano, que sonríen contra un cielo que debía ser azul. Nostalgia de esas alegres mujeres, grandes perdedoras de la guerra, que ya tratamos en nuestro anterior trabajo *Más muertas vivas que nunca*.

Como actualización de esta imagen del empeño y la esperanza, en esta ocasión hemos pedido su participación a estas mujeres, amigas, trabajadoras, que se atreven a encarnar y proponer otros modelos. Ojalá no todo fuese tan costoso, a nadie le gusta ser experta en dificultades, pero en ellas también está el orgullo y la sonrisa. Que no nos puedan implica no renunciar. No hemos sido derrotadas.

En relación a los ejes:
Políticas



01:01:22

Voz en off:

Aquí las imágenes no quieren apaciguarnos.

No nos insultan conformistas.

Nos respetan y agitan.

Nos regalan preguntas infinitas a cambio de miradas atentas.

Somos seres curiosamente fascinados.

Las personas tienden a quererse bien aquí.

Tendemos a pensar bien de los demás.

Evitamos la sospecha.

Escuchamos.

Hablamos.

Lo otro mustia.

No ha habido una generación precedente que haya secuestrado derechos a nadie.

Hubo vidas que acabaron, hubo gente que intentó, aprendió para nosotros que pensamos en una incidencia política plena.

Gente que se arriesgó a encarnar otros modelos.

Pensar necesita tiempo.

Sentir también.



En el modelo vital que propone el paisaje audiovisual es muy clara la apuesta por un individualismo urbano “libre” e “independiente”, que en los personajes principales parece ir acompañado de una cierta disfunción emocional, fruto de conflictos familiares. Una especie de psicoanálisis barato que relaciona la separación de tus padres con tu incapacidad para tener pareja estable, sin relación alguna con que tengas un trabajo en el que te autoexplotas [casi todos son policías o médicos] o que tu cuerpo haya sido conquistado hasta los huesos por la hegemonía de la imagen.

Lejos de idealizar “el pueblo” como ideal de las relaciones humanas, [la pequeña comunidad tiende al control con nombre y apellidos, y al miedo reaccionario a lo forastero, mientras deja de ser lo que era para acabar siendo como todo], deberíamos empezar a preocuparnos si la ciudad se ha convertido en un hacinamiento de contenedores a los que van a descansar brevemente los que han trabajado de sol a sol.

Allí aguardan algunos hijos que han comido lo que les ha dado la gana, han estudiado, han encendido el ordenador de su cuarto. Todo esto nos hace por dentro cada día, son nuestra columna vertebral. ¿Qué pensaría Le Corbusier de los suburbios de los conglomerados urbanos actuales? ¿Cuán lejos estamos de la utopía de las ciudades habitables, vivibles?

Los edificios también son imágenes que pueden ser opresivas y disciplinadoras, afectan nuestros hábitos, modifican las formas de estar de nuestros cuerpos. Algunos arquitectos y constructores deberían ser obligados a vivir en aquello que construyen.

Con gran esfuerzo y vulnerabilidad, hay que inventarse otras comunidades. La inexistencia de éstas, lo único que produce es la imposibilidad de diálogo, de acuerdo, de lucha, de verdadera democracia.

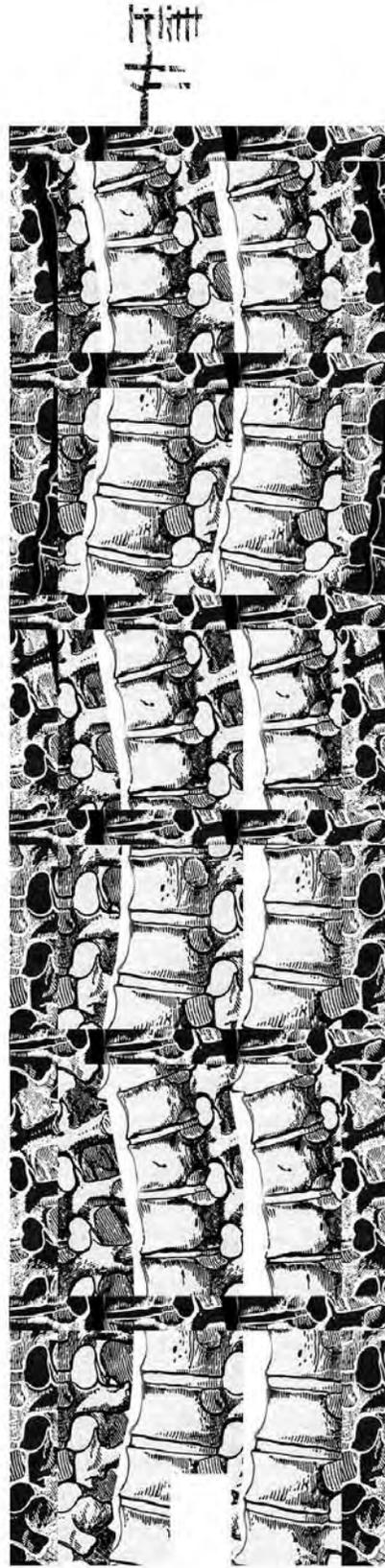
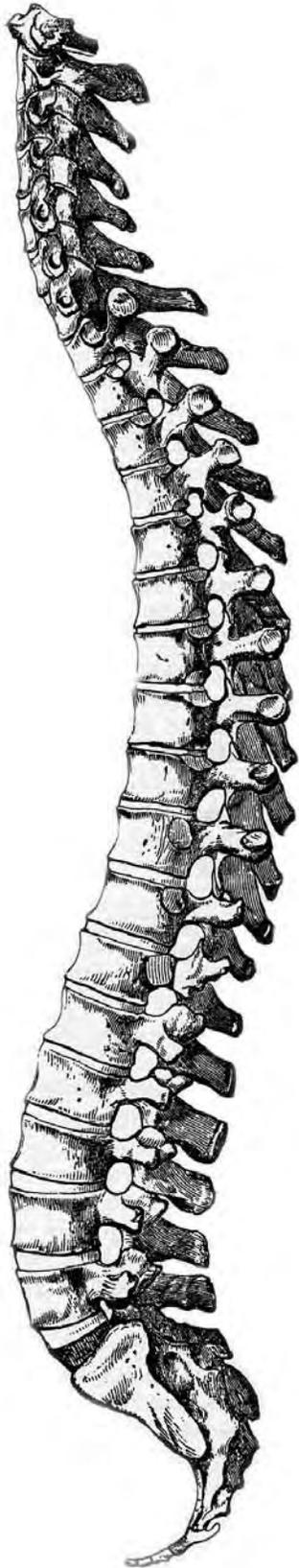
Esta imagen forma parte de los murales de
La intención [Instalación], como impresión digital
sobre papel tamaño A5.

En relación a los ejes:

Cuerpo

Políticas

01:02:14



Ella Él

A ser padre o madre también hay que aprender. Sin exagerar, que tampoco hace falta considerar a los niños seres excepcionales que hay que hiperestimular y proteger.

Lo que te sale por defecto suele estar en sintonía con lo que recibiste como hijo. Hay que estar atentos, porque si te descuidas reproduces también lo que no te gustaba de aquello. Lo que no te gusta se puede meditar y trabajar.

434
435

Atentos como profesores a este mismo fenómeno, no debemos evitar a nuestro alumnado la reflexión aplicada a su caso particular, alertarles sobre su posible tendencia a reproducir su papel o rol comunicativo familiar en otros ámbitos vitales: amistad, escuela, etc.

Originalmente, estas imágenes formaban parte de un intento de cuento infantil distinto. Para leer con los niños sobre otras normalidades.

Estas imágenes forman parte de los murales de *La intención* [Instalación], como impresiones digitales sobre papel tamaño A5.

En relación a los ejes:

Educación

Políticas

Biografía

01:02:37

Títulos: *Él me viste. Ella también.*
Ella me lleva al colegio. Él también.
Él me ayuda a andar. Ella también.
Ella cocina. Él también.
Él me canta. Ella también.
Ella me lee cuentos. Él también.
Él me cambia el pañal. Ella también.
Ella me enseña. Él también.
Él me da de cenar. Ella también.

436
437

Voz en off: *Tener hijos no es obligatorio.*
Es un derecho de los
progenitores.
Nadie se plantea tener hijos en
un ambiente antifamiliar.
Quien no tiene tiempo no tiene
hijos y a quien quiere tenerlos
se le hace el tiempo.
Esta es la educación que no
se puede delegar.
Enseñando se aprende: obliga a
secuenciar, ordenar, actualizar
conocimientos.
Aprender enseñar hijos,
retroalimentación propuesta.



ÉL ME CANTA,
ELLA TAMBIÉN.



ELLA ME ENSEÑA, ÉL TAMBIÉN.

Durante años desde la cocina de nuestra casa miramos a estos pájaros ir y venir, chillar y jugar o desaparecer según la estación. En muchas ocasiones uno disfruta de experiencias sin saber cuando van a convertirse en una excusa para contar.

Amanece y las golondrinas parecen pasar a través del aro que sujetan contra el cielo dos manos distintas. Una ilustración un tanto literal, pero con posibilidades poéticas.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Biografía

Original realizado para la presentación del proyecto colectivo Circo Interior Bruto, del que formamos parte entre 1999 y 2003.

Voz en off:

Sabemos canciones que cantar a los niños.

Sabemos cuentos de memoria. Hacemos nuestros los poemas.

Ocupamos un espacio que no nos pertenece y nos esforzamos en cuidarlo cada vez mejor.

Hemos aprendido a disfrutar del fantaseo consistente en imaginar a otros, después.

Ante amaneceres que nunca veremos.

Aquí mismo a mis pies.

Aquí mismo, donde mis ojos.

01:03:11

440
441



Boceto en perspectiva cónica oblicua del Ministerio de Psicología.

De un tiempo no muy lejano a esta parte, cada vez que hay una catástrofe, accidente, atentado, se incluye como texto de la noticia que un equipo de psicólogos se ha hecho cargo de la atención a los familiares de las víctimas. El psicólogo tiene el feo trabajo de paliar efectos cuyo origen es injusto, violento, político, ha sido secuestrado a la acción de la ciudadanía.

442
443

En un mundo en el que gana el mejor situado, todo desvío se convierte en problemas personales. La infancia se psicopatologiza, en cada aula niños y niñas medicados, hiperactivos, con déficit de atención. Madres que piden a la pediatra pastillas para dormir a su hijo.

La edad adulta está en el diván, decepcionada, extrañada, violada, rechazada, golpeada, obesa y famélica. Demasiado medicados, demasiadas conductas autodestructivas. La verdadera tragedia es no articular colectivamente nuestros problemas y ver sus orígenes estructurales. No nos excusamos, no. Nos acusamos de no ver que son los ya privilegiados los que no dudan. Esa seguridad. Esa distinción. No queremos su certeza, ni a ellos les vale. Pero hay demasiado efecto de sufrimiento como consecuencia de medidas políticas muy concretas, que disciplinan nuestras identidades y capacidades. Denme una estadística de todo esto.

En relación a los ejes:

Cuerpo
Políticas

Voz en off: *No hay nostalgia de la juventud como única época de la vida que merece la pena ser vivida.*

Soy lo mismo.

Intertítulo: *¿Quién nos ha convencido de que nuestros cuerpos son feos e inadecuados?*

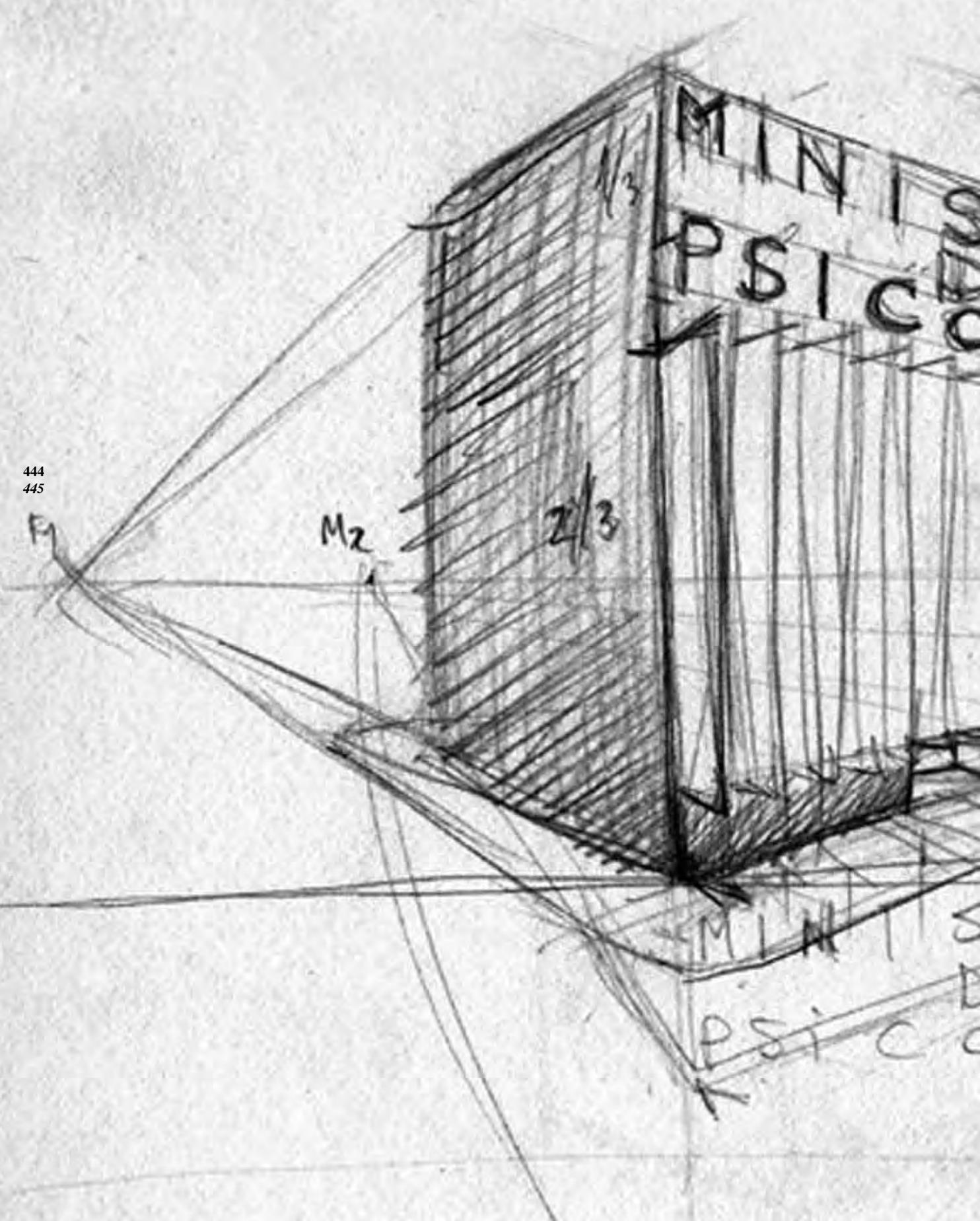
Voz en off: *Está bien estar siendo.
Estará bien haber sido.*

Es el lujo existir.

*La vida adulta no se patologiza,
no se llena de terapias.*

01:04:42

444
445





fz

TERIO
LOGIA

10X

Una célula

446
447

Una representación.

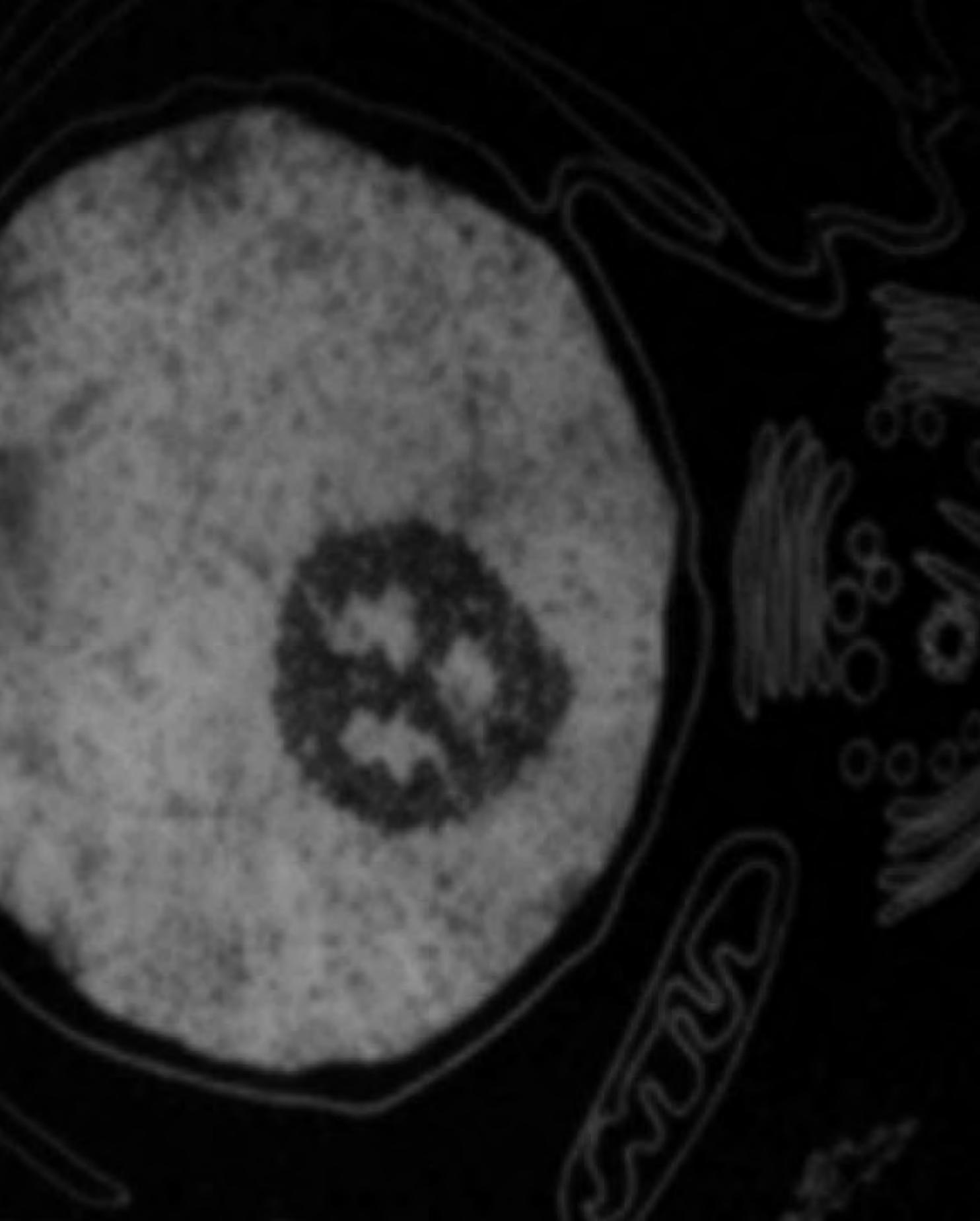
Dentro de las posibles clasificaciones de la imagen, las imágenes científicas tienen la propiedad de percibirse como presentaciones y no como representaciones, una potente cualidad de verosimilitud que las hace aparecer como objetivas, no intencionales.

En relación al eje:
Alfabetización audiovisual

Voz en off: *Saber crecer con la escritura del tiempo sobre nuestro cuerpo.*

01:05:03

448
449



Boca

¿Qué bocas se atreven a abrirse?
¿Qué imágenes de bocas abiertas
encuentran difusión?

Abren la boca los expertos, los
opinólogos, las mujeres que dan
placer al macho.

¿A quiénes se les cierra la boca?

¿Quién nos dice que
mantengamos la boca cerrada?

Abre la boca, tienes algo que
decir.

En relación al eje:
Políticas

Voz en off:

Nos preguntamos una vez al mes:

¿Yo?

¿Nosotros?

¿Por qué?

¿Qué podemos hacer?

01:05:09



452
453

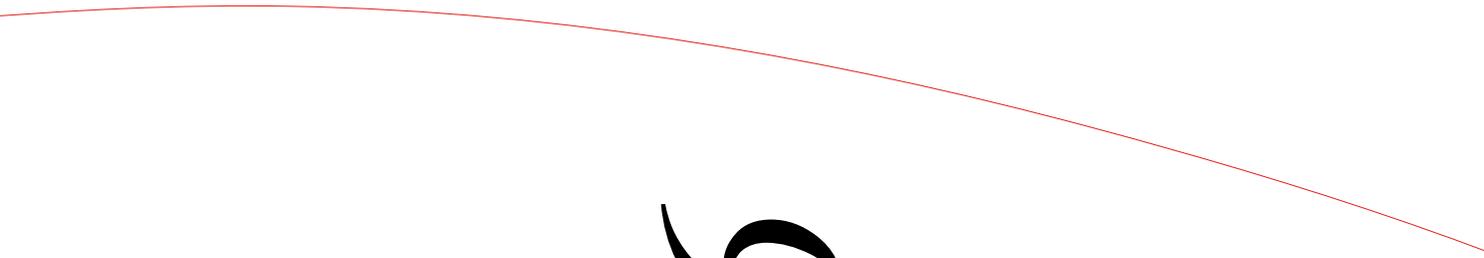


Cuando hoy pensamos en educación, por lo general pensamos niños/as y jóvenes. Una idea de educación que se aleje de las instituciones del saber reglado entiende que no tiene edad y que no necesita de maestros que adoctrinen. Fijar la mirada sobre algunas representaciones que se han creado acerca del tema, en distintos momentos y en distintas culturas, nos muestra hasta qué punto lo que entendemos como educación es una definición dada y con pretensiones de ser cerrada, acotada a una etapa vital.

En los últimos años se han dado también formas reaccionarias de entender la idea de educación a lo largo de toda la vida, en relación a la imposición sobre los sujetos adultos de formas de autoreciclaje y adaptación a la flexibilidad laboral. La educación de adultos como forma de emancipación personal ha desaparecido del horizonte discursivo de nuestros políticos. No parece que merezca la pena para su forma de entender la economía invertir en sujetos de poca rentabilidad. Una vez más, educación no es formación de recursos laborales.

En relación a los ejes:
Educación
Culturas

01:05:16



Voz en off:

*Primero con trabajo personal,
luego juntos.*

*Nadie considera que pensar sea
necesariamente deprimente,
inapropiado, débil.*

*No siempre va todo bien, pero
procuramos escuchar en el
conflicto, apartar el miedo
paralizante que congela la vida.*

*Buscamos el difícil equilibrio
de las utopías individuales y
colectivas.*

*Sabemos bien que hay dolores
inevitables, pero ninguna
experiencia carece de valor.
Los errores, el azar, la fortuna...*

Todo, toda la vida la queremos.

Un reto aprender de todo.

Saber comunicar los hallazgos.

*Aquí los secretos no sirven
a la ocultación, son tan sólo
complicidades, pudor, intimidad.*

456
457



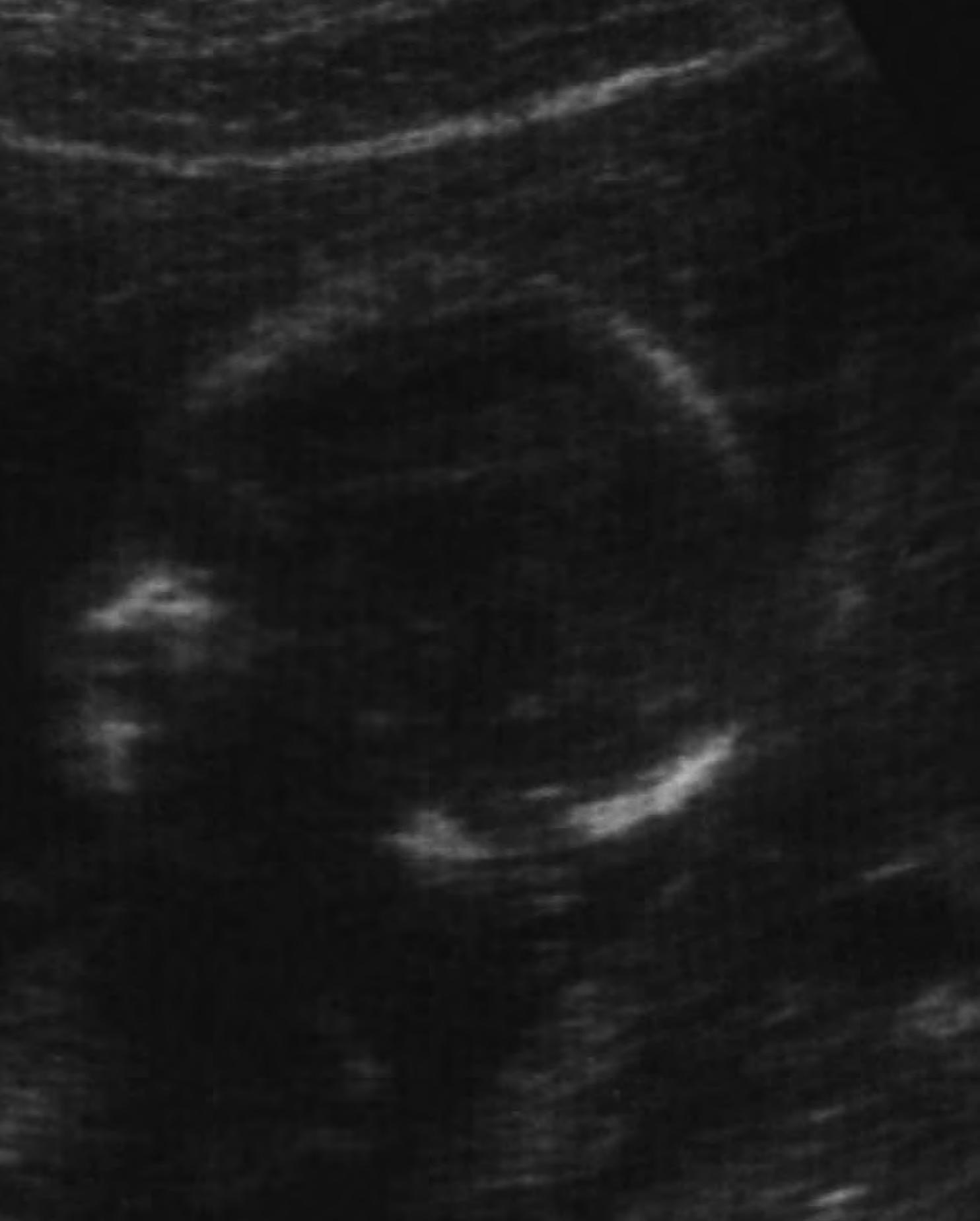
Las imágenes técnicas y las representaciones de origen científico son tan intencionales e ideológicas como otras, con el añadido de que tienden a ser percibidas como objetivas. El feto suele ser representado de forma aislada, independizando su recepción de la de la madre gestante. Este proceso de individualización y personificación tiene complejas consecuencias en la subjetivación social, en formar imágenes “moralizantes” y en la experimentación en muchas mujeres que han sufrido abortos naturales o se han visto abocadas a optar por un aborto no deseado. Deben ser apasionantes, pero no por ello menos terribles, esos libros de ciencia creacionista que utilizan en los institutos de Kansas.

Por otro lado, este tipo de imágenes sirven en el aula para plantear los cambios en la construcción de objetos de memoria personal que ha supuesto la revolución de los medios tecnológicos de producción de imágenes desde la popularización de la fotografía. Hoy el álbum empieza con la primera ecografía.

En relación al eje:
Cuerpo

01:06:05

460
461



Ejercicio de extrañamiento estético radical. En medio de un trabajo audiovisual contemporáneo se pinta sobre cristal el nombre de un continente, una pregunta sobre ese continente que vive todos los días la renuncia de la humanidad a si misma.

Enorme el fuera de campo que han producido la fotogenia del consumo y la desigualdad. Un interfaz de modernidad libre y desenfadada, cierto humor cínico, mucho relativismo posmoderno que evidencie que no quieres, y no te apetece, y te parece anacrónico afrontar discursivamente nada más. No podemos abarcar más, basta con entretenerse y un gran optimismo tecnológico que identifica aparato con libertad.

En occidente, los hijos de los trabajadores celebran su incapacidad. La vida como en una película. Eso es lo que no queremos. Ahora toca inventarse haciendo.

En relación a los ejes:
Experiencia estética
Culturas
Políticas

Voz en off:

Si hay una imagen imaginable, posible, procuramos hacerla y comunicarla.

La realidad no es una película y sin embargo, imaginamos y escribimos un guión.

Nos la vamos produciendo.

Título:

¿Y África?

01:06:08



464
465

7

1947

Una vida contada en fotografías.

Son nuestros abuelos y sólo algunos, los primeros que han tenido la posibilidad de registrar su acontecer a través de una serie de imágenes. De ellos a nosotros la proliferación es tan inmensa que sabemos que nos resulta casi imposible organizar y tener al día nuestros archivos personales. A veces vemos que algunos se debaten entre vivir y registrar. La vida convertida en un archivo sin demandante, sin consultas.

Y lo sorprendente es que, pudiendo hacer fotos muy distintas, repetimos todas las mismas. Es fruto de una normalización de la construcción de la memoria privada, todos sabemos cómo posar, cuál es nuestro mejor perfil, en qué momentos no puede faltar una foto.

Ayuda a singularizar nuestra forma de construir memoria a través de las imágenes, saber cómo hacer que una cámara se convierta en un instrumento que se ajuste a nuestras intenciones y decisiones formales. También ayuda, someter las fotos que nos han hecho, que nos hemos hecho y que hemos hecho, a otro tipo de análisis y escrutinios, dejar que ellas realmente nos permitan articular relato.

Quizá deberíamos recuperar algo de las formas antiguas de hacer fotos. En la película de Agnès Varda *Una canta, la otra no*, los amigos llevaban fotos antiguas a las reuniones para hablar de ellas juntos.

En relación a los ejes:
Alfabetización audiovisual
Biografía

Voz en off:

*Uno empieza viviendo sin más
y acaba viviendo contrarreloj.*

Cada cuerpo tiene su tiempo.

Cada tiempo sus rellenos.

01:07:29





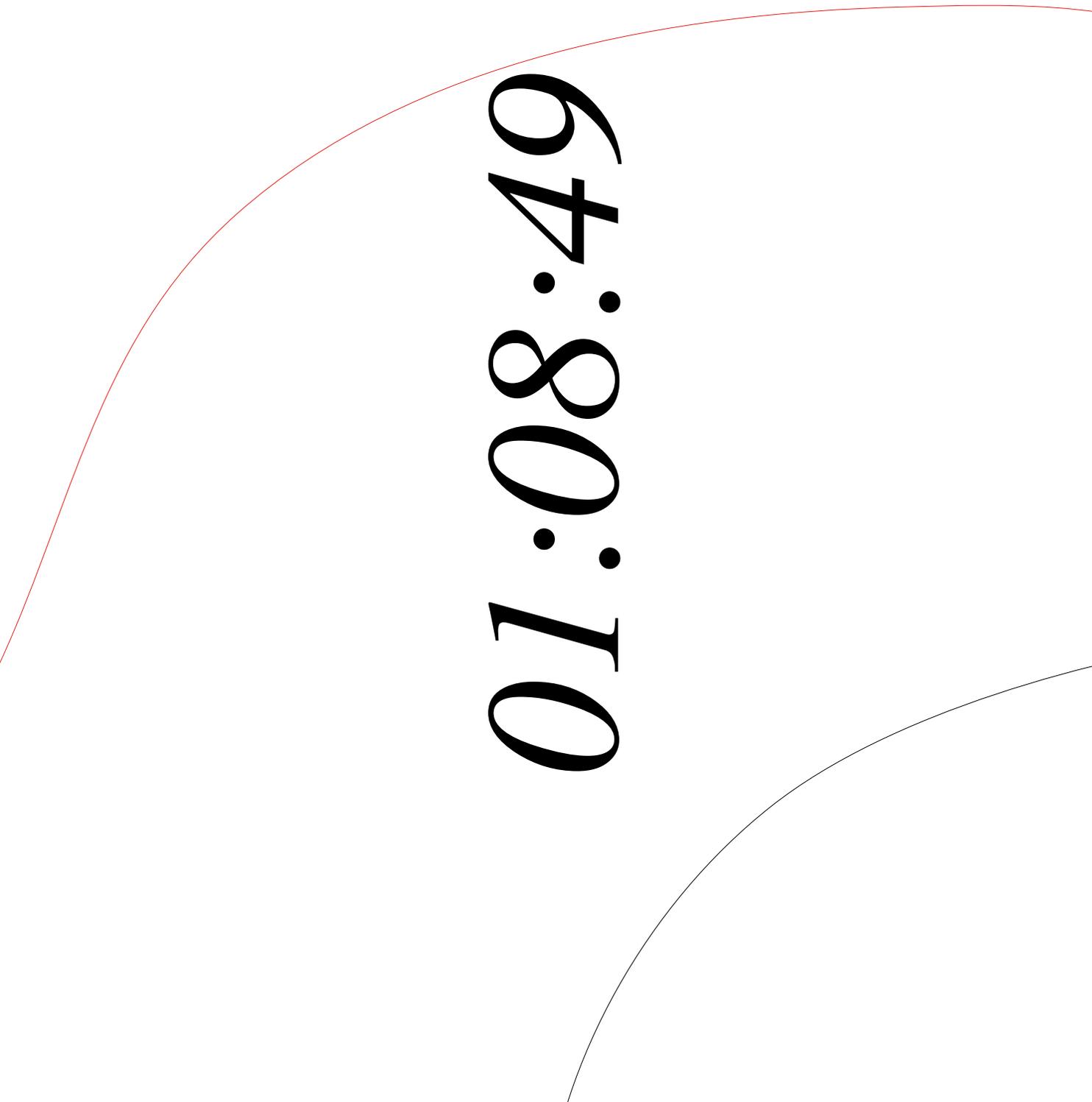
Una persona mira a cámara.
Retroalimentación de vídeo de fondo, un efecto anacrónico que es casi lo primero que a todo el mundo se le ocurre hacer cuando conecta una cámara a un monitor. Dirigirlo hacia él.

Dice Harold Bloom que si a todas la edades apetece poco leer mal, en la madurez es en la que menos apetece. Se lee contrarreloj. Simplemente hemos sustituido “leer” por “vivir”.

Si vida es pensar y sentir el mundo, vida hasta que deje de ir siendo.

En relación al eje:
Biografía

01:08:49

A thin red curved line starts from the left edge and curves upwards and to the right. A thin black curved line starts from the bottom edge and curves upwards and to the left.

Voz en off:

*Más que ninguna
ésta es la etapa de la urgencia.*

Somos un grupo social muy movilizad.

*Ninguna generación posterior nos ha
sustraído nuestra visibilidad.*

Hemos aprendido a jubilarnos.

*Pero ya sabíamos:
trabajo no es sólo tarea profesional
remunerada.*

*A muchos nos gusta tener tareas.
Elegimos nuestros deberes.*

*Yo cuento cuentos en las escuelas
en horas sueltas.*

Es la hora de las relecturas.

*Hemos buscado creyendo que era para
nosotros, hemos sabido que debía
servirnos y ahora vemos que nuestras
dudas eran para otros.*

*Esos otros que nos miran con respeto,
como quien mira las estrellas.*

*Somos consejeros y hay quien
nos escucha.*

*Pasan las vidas y algunas son
hermosas.*

*A todas las edades apetece poco
entender mal, mirar mal,
vivir mal.*

Menos aún ahora.

Ahora también es vida.

Es vida toda hora.



Un reloj en el que las cifras
han sido sustituidas por letras.
Carpe diem contemporáneo.

Cuando uno tiene presente
la finitud, lo de entretenerse
es sólo una dosis necesaria de
desconexión para puentear hacia
el necesario descanso o soportar
los tiempos de las salas de espera,
de las filas y los turnos.

En relación al eje:
Educación

01:10:07

476
477





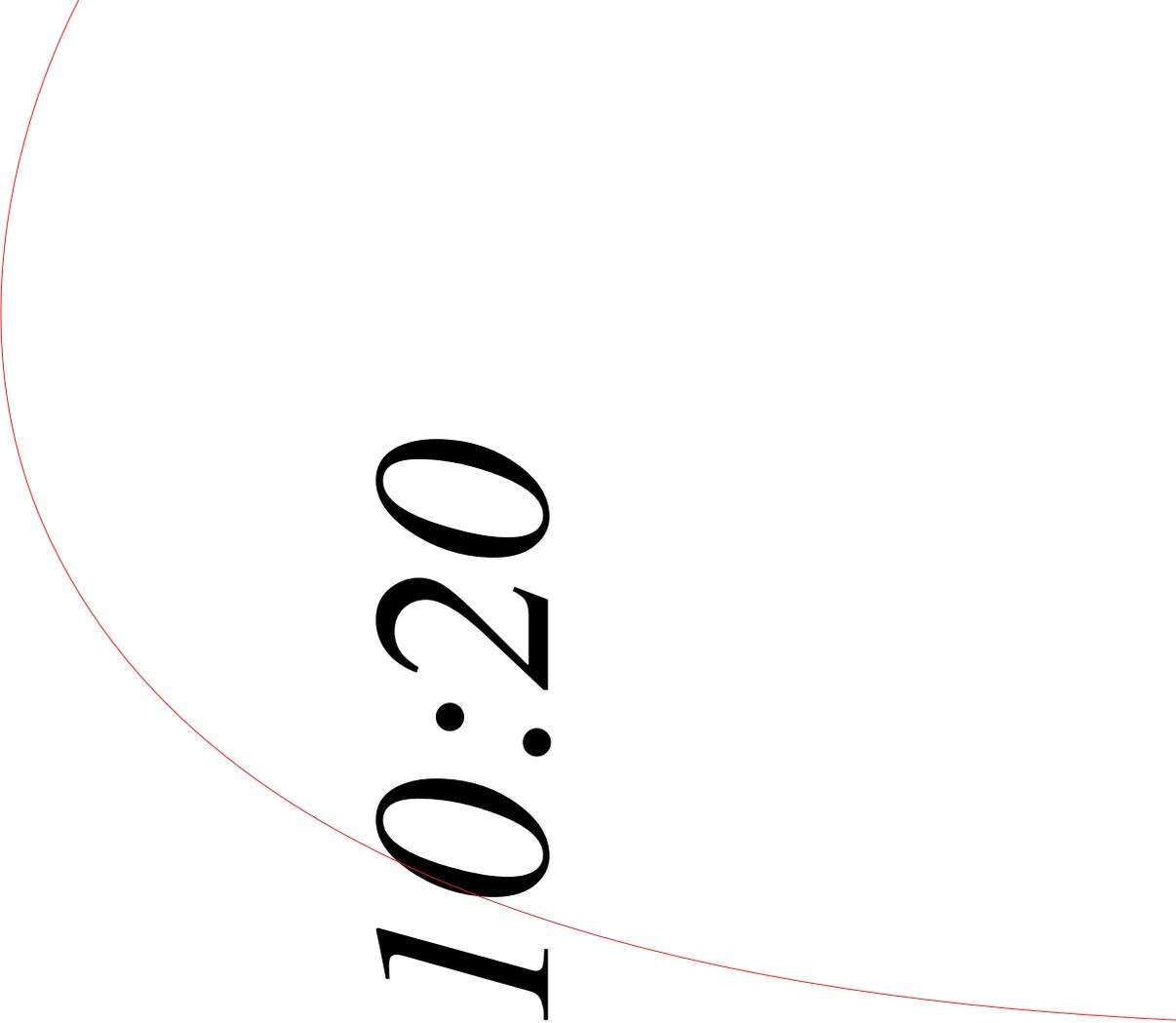
A menudo se nos retrata a las personas mayores como si estuvieran viviendo en un flashback, como en una irrechazable vuelta permanente al pasado. Pero reconstruimos nuestra memoria a cada paso y vivimos todos nuestros días sintiéndolos presente. Hay muchas maneras de envejecer.

Asumir los cambios de cualquier etapa de la existencia como una nueva oportunidad de experimentar con novedad es todo un reto. Quizá con un buen número de años sobre nuestros huesos y nuestras carnes, después de habernos contado a nosotros mismos quienes somos de mil maneras diferentes, todavía veamos nuevas formas de hacer, ser y estar que nos permitan ser felices.

Manuel Gonzalo cuenta ante la cámara la película *Vivir* [Ikiru] de Kurosawa.

En relación al eje:
Relatos

01:10:20



Sonido directo: *-Es la historia de los últimos meses de un funcionario japonés que es el jefe de una oficina dónde trabajan hacinados algo así como ocho o nueve hombres y una mujer. La historia de este hombre es la historia de un viudo que vive con su hijo y con su nuera, y que está atravesando un mal momento porque se siente físicamente mal. En realidad lo que tiene es un cáncer. Y la historia es la historia de cómo eso lo vive para sí mismo, un poco con el estilo oriental de no comunicar datos malos para que no se extienda el pánico ni la compasión. Y él, no obstante, necesita salir de sí mismo. Y hay un incidente, que es con él que empieza la película, en el que unas mujeres van allí, a esa oficina pública municipal, para protestar porque el agua es un agua contaminada, que están sufriendo esto. Entonces la oficina ésta, que es de atención al ciudadano, le remite a otra oficina que es de obras públicas, la cual les remite a estas mujeres a una tercera oficina que es de problemas sanitarios, la cual le remite a otra, y así en una cadena de catorce o quince. La primera mitad es la historia de la soledad de él, y de soledad no sólo ante los demás, sino incluso ante sí mismo al ver que aquél por el que había luchado más, que era su hijo, no le hace realmente ningún caso. En el sentido de que no comparte la vida con él.*

Y entonces se empeña, por fin, en atender a aquellas mujeres que fueron en primer lugar a decir que el agua estaba contaminada. Y por alguna razón el empeño consiste en que en esa misma zona se cree un parque público. Este empeño realmente forma la segunda parte, pero que se cuenta una vez que él ha muerto. De manera que la segunda parte comienza con las exequias o el homenaje póstumo que se hace al personaje y las intervenciones que allí se producen. Y entonces empiezan una serie de consideraciones por parte de todos los compañeros acerca de qué es lo que le había sucedido a este hombre para hacer un cambio tan radical.

En realidad es, probablemente, el intento de mostrar cómo una persona necesita de algo más que de sí mismo para poder realizar su propia vida, en el sentido de darle un significado, el que sea. Este significado es, evidentemente, bien modesto. No se sabe siquiera si es que lo hace por generosidad a aquellas mujeres que iban a lamentarse allí a la oficina. No hay ningún rasgo que lo determine. Entonces los compañeros, o los subordinados, unas veces hablan de una manera de él, otras veces de otra. Al final no se conoce exactamente cuál es el significado de la película, probablemente porque Akira Kurosawa se plantea que ese es el misterio de la vida, y que cada cual es el que tiene que dar un significado a la película. Y no sólo a la película.



Hay que inventarse nuevos modelos.
En primer lugar, exigir que cambien los
modelos públicos de privatización de los
cuidados y ayudas a personas dependientes.
Cada día de vida de las personas mayores
sigue siendo vida. Desechar el modelo
“industrial” de residencia, a veces tan
parecido a los campos de exterminio y cada
vez más frecuente en las grandes ciudades.

Nuestra apuesta de futuro es vivir con
amigos, volver a compartir convivencia.
También habrá que inventar formas para
que no nos recluyan en el consumo y la
inactividad prediseñadas para una población
envejecida.

Un ala de mariposa como aguja de un reloj.

En relación al eje:
Políticas

Voz en off:

*Érase que la gente mayor y la
gente muy mayor celebraban
cada día como un regalo.*

*Nunca se vieron personas
mayores tan felices, tan activos,
tan generosos y acompañados.*

*Existen ancianos amigos que
conviven en casas fáciles y
grandes.*

*Los que tienen buena vista leen
a los demás.*

Los hay que cocinan.

Se peinan.

*Hay habitaciones para que
duerman las visitas*

01:14:22



484
485



En la terraza de una casa de
pueblo, abuela y nieta se dan
cariño jugando.
Se miran a los ojos.
La hija viene a buscar a la
madre. Es hora de comer.
Cortina.

No nos dejemos sustraer la
capacidad de comunicarnos
y compartirnos
intergeneracionalmente.

Cámara: Luis Pérez Sánchez-Moreno

En relación al eje:
Biografía

Sonido directo: -"Ojo con la vista".

-"¿A que no me coges la mano?".

-"Ojo que te cojo".

Voz en off: *A menudo algunos jóvenes
buscan su compañía.*

*Atienden a las reflexiones,
y debaten sobre la vida.*

01:14:53



488
489



Versión de la conocida foto de Bartolomé Ros, en la que aparecen Francisco Franco y José Millán-Astray, que tras la guerra ejercería como jefe de Prensa y Propaganda del régimen. Contesta al altercado que Millán-Astray mantuvo con Miguel de Unamuno el 12 de octubre de 1936 en el paraninfo de la Universidad de Salamanca.

490 “...Pero ahora acabo de oír el necrófilo e insensato grito “¡Viva la
491 muerte!” y yo, que he pasado mi vida componiendo paradojas que excitaban la ira de algunos que no las comprendían he de decirlos, como experto en la materia, que esta ridícula paradoja me parece repelente. El general Millán-Astray es un inválido. No es preciso que digamos esto con un tono más bajo. Es un inválido de guerra. También lo fue Cervantes. Pero desgraciadamente en España hay actualmente demasiados mutilados. Y, si Dios no nos ayuda, pronto habrá muchísimos más. Me atormenta el pensar que el general Millán-Astray pudiera dictar las normas de la psicología de la masa. Un mutilado que carezca de la grandeza espiritual de Cervantes, es de esperar que encuentre un terrible alivio viendo cómo se multiplican los mutilados a su alrededor.”

Citado en Hugh Thomas. *La guerra civil española*.

En relación a los ejes:

Políticas

Biografía

Voz en off:

“También hay que aprender a morir”.

“También hay que aprender a morir”.

“También hay que aprender a morir”.

Pero ¿como se aprende a dejar de aprender?

“Aprendiendo” – murmura la voz.

La voz que sigue aquí, la voz que no se pudo no escuchar.

Aquella que susurraba:

“Amo esto, no quiero aquello”.

01:15:58

492
493

vivo
in
vid

A black and white photograph of a man wearing a crown, looking upwards with an open mouth. The image is overlaid with large, semi-transparent text that reads "vivo in vivo". The man's expression is one of awe or surprise. The background is slightly blurred, showing other people in the crowd.



Palmira

Una señora mayor es grabada en vídeo. Se da cuenta y no le hace gracia. Ella que se recortaba de las fotografías. Probablemente no por no verse, sino para salvaguardarse de las miradas, por pudor.

Contrasta esa resistencia a ser retratada con la tendencia actual, en la que todos suponemos tener derecho a la audiovisualización, en la que las imágenes de nuestros cuerpos se ponen a circular en un carrusel de los reflejos de todos esos cuerpos en nuestra espectacularidad.

494
495

Casi tenemos las actitudes preparadas por si aparece una cámara. Ya podemos pasar la vida poniendo caritas.

Cámara: Amalia Pérez Pastor

En relación a los ejes:
Cuerpo
Alfabetización audiovisual
Biografía

Sonido directo: -Dí “hola”, señora Palmira.

-No me digas que me vas a retratar.

-Dime algo. Dime algo.

-¿Qué quieres que te diga?

-No sé, algo.

-Que no me retrates.

-Bueno.

-Se va a romper la máquina.

01:16:27



496
497



498
499

Hace años que vemos a Enrique Carpio, vecino de nuestro barrio, dar de comer a los gorriones. Los llama y comen de su mano. Parecen necesarias esas acciones sencillas sin fin determinado, que reconcilian con el mundo. Como acariciar la cabeza a los niños. Necesidades poéticas, que diría el fado.

Sonido directo: *calle, pájaros, silbidos.*

En relación al eje:
Experiencia estética

01:16:45

Voz en off: *Cuando apenas pueda yo ya hablar
aún tendré cuerpo.*

*Un cuerpo dibujado de caminos
recorridos.*

Afirma la alegría haber vivido.

Aun puedo hacer un gesto.

Mirar un rostro y sin voz decir: vive.

Aquí hemos vivido.

Hemos vivido y hemos hecho.

Con ellos, juntos, cerca.

*Piedra sobre piedra,
sonrisa sobre sonrisa.*

*Construcción de realidades
que no terminan conmigo, ni contigo.*



Restos ancestrales ante los que nos sentimos entre dos momentos impensables. Nuestra percepción está atada al presente suspendida entre dos infinitos. Los espacios construidos también son imágenes, unas que supeditan nuestros cuerpos a unas pautas para habitar el mundo. Hay una jerarquía de los espacios donde esas imágenes arquitectónicas van más allá y más acá de su transformación capitalista en lugares de turismo y consumo. Aún hay lugares como éste que deben permanecer así, porque sólo así pueden abrir una brecha en nuestra conciencia como sujetos históricos. Explicar los procesos de turistización como pérdida y ocultamiento es también de nuestra incumbencia.

Debieron tener razones poderosas esos seres humanos antiguos para construir esto, realizar ese esfuerzo.

En relación al eje:
Políticas

Voz en off:

La muerte es un buen tema de conversación.

No alegre, no.

Nunca ha sido fácil eso de entenderse entre dos infinitos.

*Todo lo no leído,
no dicho, visto, escuchado,*

*forma parte de lo leído, dicho, visto
y escuchado.*

*Forma lo sido, lo hecho,
lo aportado.*

01:17:27



504
505



Unas manos abren el libro de para encontrar el dibujo de Goya *Aún aprendo*, que ilustra una frase atribuida a Miguel Ángel.

Esta imagen se ha convertido en un referente simbólico para nosotros durante la realización de este trabajo, del aprendizaje durante toda la vida. Una ilustración ardua, conciencia que pasa factura en el cuerpo y en el alma, pero a la que no se renuncia, en la que nos empeñamos. No se entiende otra forma de ser.

Un fin que se niega a sí mismo.

Libro de Francisco Javier Sánchez Cantón, *Vida y obras de Goya*. Editorial Peninsular. Madrid, 1951.

En relación a los ejes:

Relatos

Cuerpo

Educación

Experiencia estética

Alfabetización audiovisual

Culturas

Políticas

Biografías

Voz en off:

Importamos.

Cuesta ser nada.

No nada.

Después nada.

Nada.

Algo.

Por favor, algo.

La cabeza, su reposo.

Un eco en otra voz.

No menos.

No más.

Tanto.

01:17:57

Tab. XCVI

Aun adrena

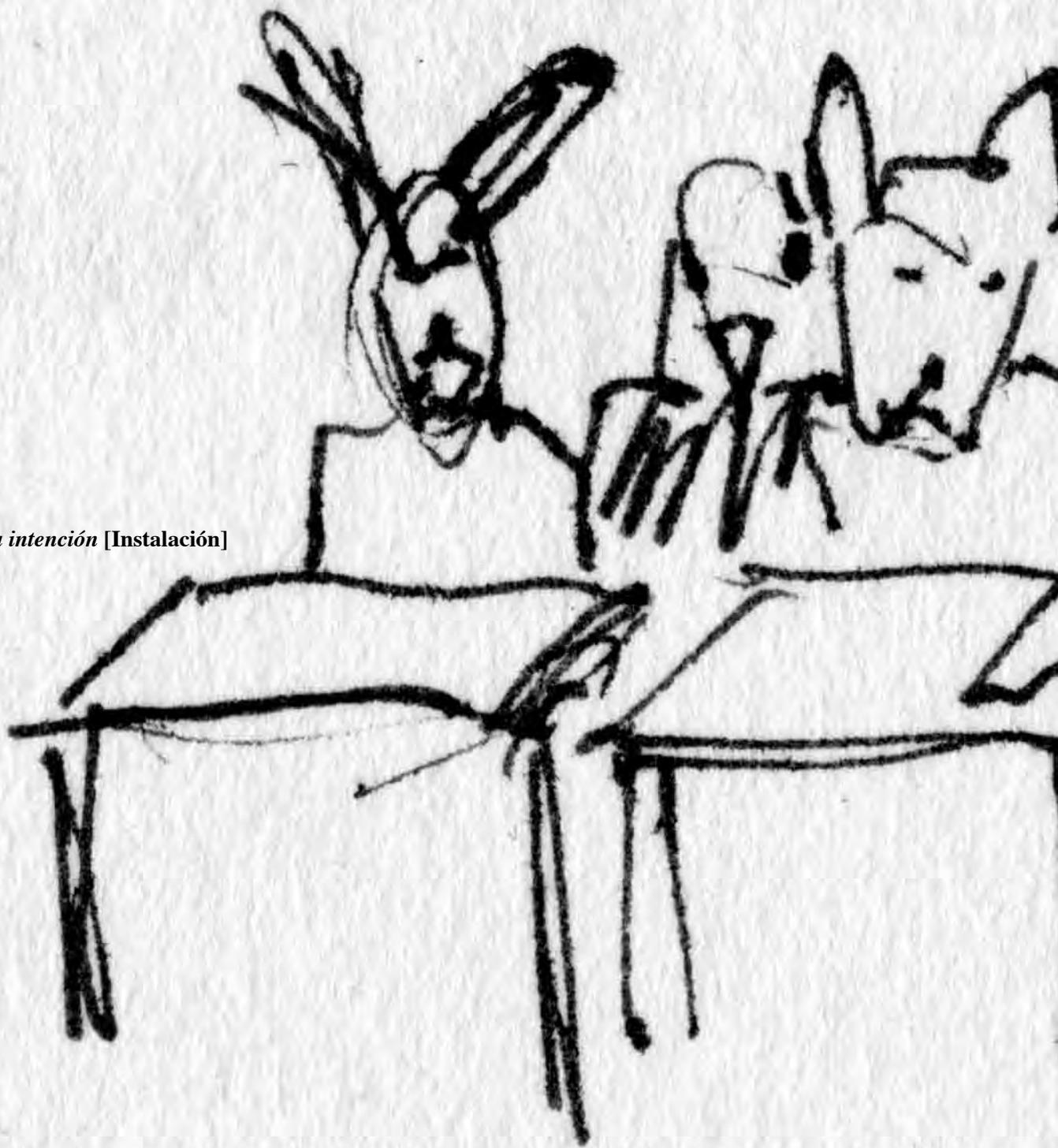
34



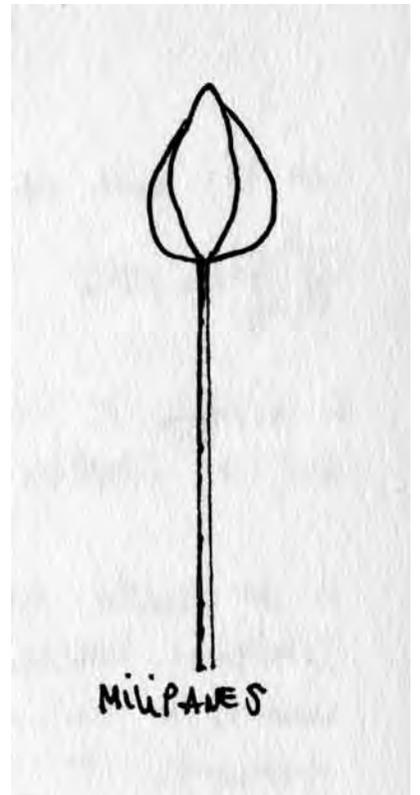
508
509

510
511

La intención [Instalación]









MUSIC
FOR THE
SLAVES

514
515



ESPECTADORES
PACIENTES



¿QUÉ ES
N.º DE SU MODO DE APLICAR

what is the word

Bibliografía básica por ejes

Eje 1 Educación

Adorno, Theodor W. *Educación para la emancipación.*

Ediciones Morata. Madrid, 1998.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Editorial Laia. Barcelona, 1981.

Chomsky, Noam. *Sobre democracia y educación. Volumen 1 y volumen 2.*

Editorial Paidós. Barcelona, 2005 y 2006.

Derrida, Jacques. *La universidad sin condición.* Editorial Trotta. Madrid, 2002.

Foucault, Michel. *Derecho de muerte y poder sobre la vida.* En: *Historia de la sexualidad. Volumen 1.* Siglo XXI de España Editores. Madrid, 2005.

Foucault, Michel. *El orden del discurso.* Tusquets Editores. Barcelona, 1987.

Foucault, Michel. *Las mallas del poder.* En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III.* Editorial Paidós. Barcelona, 1999.

Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica.* Colección Argumentos 55.

Distribuciones Fontamara. México, 2007.

Giroux, Henry A. *Cultura, política y práctica educativa.*

Editorial Grao. Barcelona, 2001.

Giroux, Henry A. *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical.*

Editorial Popular. Madrid, 2005.

Giroux, Henry A. *La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural.*

Colecciones Pedagogía. Ediciones Morata. Madrid, 2003.

Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Editorial Paidós. Barcelona, 2004.

Rancière Jacques. *El maestro ignorante.* Editorial Alertes. Barcelona, 2002.

VV. AA. *Zehar. Revista de Arteleku. Edición especial nº 60-61: La escuela abierta.*

Arteleku. Donostia, 2007.

Eje 2 Experiencia estética

Adorno, Theodor W. *Teoría estética.* Colección básica de bolsillo.

Editorial Akal. Madrid, 2004.

Benjamin, Walter. *El autor como productor.* Editorial Itaca. México, 2004.

Benjamin, Walter. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica.*

Editorial Itaca. México, 2003.

Derrida, Jacques. *La escritura de la diferencia.* Anthropos Editorial del hombre.

Barcelona, 1989.

Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad.* Editorial Trotta. Madrid, 1998.

Foucault, Michel. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III.*

Editorial Paidós. Barcelona, 1999.

Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. *Dialéctica de la Ilustración, fragmentos filosóficos.* Editorial Trotta. Madrid, 1994.

Menke, Christoph. *La soberanía del arte, la experiencia estética según Adorno y Derrida.* La balsa de la medusa. Editorial Visor Distribuciones. Madrid, 1997.

Eje 3 Alfabetización audiovisual

- Aparici, Roberto.** *Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo.* En: *Comunicación educativa en la sociedad de la información.* Aparici, R. [coord.]. UNED. Madrid, 2003.
- Barker, Chris.** *Televisión, globalización e identidades culturales.* Editorial Paidós. Barcelona, 2003.
- Barthes, Roland.** *Lo obvio y lo obtuso.* Editorial Paidós. Barcelona, 2002.
- Berger, John.** *Modos de ver.* Gustavo Gili. Barcelona, 2000.
- Bourdieu, Pierre.** *Sobre la televisión.* Colección Compactos. Editorial Anagrama. Madrid, 2005.
- Bourriaud, Nicolas.** *Post Producción, la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo.* Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires, 2004.
- Breschand, Jean.** *Documental, la otra cara del cine.* Editorial Paidós. Barcelona, 2005.
- Carton, Luc; Holmes, Brian y otros.** *Reinventar la educación popular.* En: *Modos de hacer.* Blanco, Paloma y otros [ed.]. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, 2001.
- Eisner, Elliot W.** *El arte y la creación de la mente, el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Editorial Paidós. Barcelona, 2004.
- Fueyo Gutiérrez, Aquilina.** *Alfabetización audiovisual: una respuesta crítica a la pedagogía cultural de los medios.* En: *Comunicación educativa en la sociedad de la información.* Aparici, R. [coord.]. UNED. Madrid, 2003.
- Hall, Stuart.** *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2003.
- Masterman, Len.** *La enseñanza en los medios de comunicación.* Ediciones de la Torre. Madrid, 1993.
- Navarro, Amparo y Vega, Cristina.** *Mediaciones y traslaciones, gramáticas visuales de la violencia machista en la universidad.* Traficantes de sueños. Madrid, 2007.
- Rosler, Martha.** *Vídeo: dejando atrás el momento utópico.* En: *Primera Generación Arte e Imagen en Movimiento (1963-1986).* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 2006.
- Sichel, Berta y Villaplana, Virginia.** *Carcel de amor, relatos culturales sobre la violencia de género.* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 2005.
- Sturken, Marita and Cartwright, Lisa.** *Practices of looking, an introduction to visual culture.* Oxford University Press Inc. Oxford, New York, 2001.
- Zunzunegui, Santos.** *Pensar la imagen.* Ediciones Cátedra. Madrid, 2003.

Eje 4 Relatos

- Bajtín, Mijail.** *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento.* Editorial Alianza. Madrid, 1998.
- Benjamin, Walter.** *Historias y relatos.* Muchnik El Aleph Editores. Barcelona, 2006.
- Bloom, Harold.** *Cómo leer y por qué.* Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2000.
- Burke, Peter.** *La cultura popular en la Europa moderna.* Alianza Universidad. Editorial Alianza. Madrid, 1996.
- Propp, Vladimir J.** *Las raíces históricas del cuento.* Editorial Fundamentos. Madrid, 1998.

Eje 5 Culturas

- Bourdieu, Pierre.** *La distinción: criterios y bases del gusto social.* Taurus Ediciones. Madrid, 1998.
- Chambers, Iain.** *Migración, cultura, identidad.* Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1995.
- Debord, Guy.** *La sociedad del espectáculo.* Pre-textos. Valencia, 2002.
- Gramsci, A.** *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 2004.
- Jameson, Fredric.** *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.* Editorial Paidós. Barcelona, 2002.
- Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj.** *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999.
- Jay, Martin.** *Campos de fuerza: entre la historia intelectual y la crítica cultural.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 2004.
- Lessig, Lawrence.** *Por una cultura libre.* Traficantes de sueños. Madrid, 2005.
- Said, Edward.** *Cultura e imperialismo.* Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 1996.
- VV. AA.** *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de políticas de identidad y el posmodernismo.* Editorial Paidós. Barcelona, 1998.
- Williams, Raymond.** *Sociología de la cultura.* Editorial Paidós. Barcelona, 1994.
- Yúdice, George.** *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global.* Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.

Eje 6 Políticas

- Bourdieu, Pierre.** *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal.* Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2000.
- Castoriadis, Cornelius.** *La exigencia revolucionaria.* Ediciones Acuarela. Madrid, 2001.
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely.** *Micropolítica, cartografías del deseo.* Traficantes de sueños. Madrid, 2006.
- Guattari, Félix.** *Las tres ecologías.* Pre-textos. Valencia, 2000.
- Hardt, Michael y Negri, Toni.** *La multitud contra el Imperio.* En: *Imperio.* Editorial Paidós. Barcelona, 2002.
- Mouffe, Chantal.** *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Editorial Paidós. Barcelona, 1999.
- Negri, Toni.** *Arte y multitud. Ocho cartas.* Mínima. Editorial Trotta. Madrid, 2000.
- Rancière, Jacques.** *La división de lo sensible, estética y política.* Centro de Arte de Salamanca. Argumentos 2. Salamanca, 2002.
- Virno, Paolo.** *Gramática de la multitud: para un análisis de la forma de vida contemporánea.* Traficantes de sueños. Madrid, 2003.

Eje 7 Cuerpo

- Braidotti, Rosi.** *Sujetos nómadas. Género y cultura.* Editorial Paidós Barcelona, 2000.
- Butler, Judith.** *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".* Editorial Paidós. Barcelona, 2003.
- Butler, Judith.** *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad.* Editorial Paidós. México, 2001.
- De Lauretis, Teresa.** *Alicia ya no.* Colección Feminismos. Ediciones Cátedra. Madrid, 1992.
- Foucault, Michel.** *Historia de la sexualidad. Volumen.1.* Siglo XXI de España Editores. Madrid, 2005.
- Foucault, Michel.** *Vigilar y castigar.* Siglo XXI de España Editores. Madrid, 1992.
- Haraway, Donna.** *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza.* Colección Feminismos. Ediciones Cátedra. Madrid, 1995.
- Kaplan, E. Ann [ed.].** *Feminism and Film. Oxford Readings in Feminism.* Oxford University Press. Oxford, New York, 2000.
- Mulvey, Laura.** *Fetichism and curiosity.* British Film Institute. London, 1996.
- Minh-ha, Trinh T.** *Cinema Interval.* Routledge. New York, London, 1999.
- Villota Toyos, Gabriel.** *Sujeto e Imagen-cuerpo, entre la imagen del cuerpo y el cuerpo del espectador.* Serie Tesis doctorales. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial. 2004.

Eje 8 Biografía

- Barthes, Roland.** *La cámara lúcida.* Editorial Paidós. Barcelona, 1990.
- Benjamin, Walter.** *Sobre la fotografía.* Pre-textos. Valencia, 2004.
- Enguita, Nuria; Exposito, Marcelo y Regueira, Esther.** *Chris Marker: retorno a la inmemoria del cineasta.* Ediciones de la Mirada. Valencia, 2000.
- Ruido, María.** *La escena del crimen. Plan Rosebud: sobre documentalidades, lugares y políticas de la memoria.* En: *Información contra información.* Centro Gallego de Arte Contemporáneo. Santiago de Compostela, 2007.
- Villaplana, Virginia.** *Cine infinito.* Generalitat Valenciana. Valencia, 2006.

Bibliografía de referencia

Educación, experiencia estética, arte, cultura y relatos

- Adorno, Theodor W.** *Educación para la Emancipación*. Ediciones Morata. Madrid, 1998.
- Adorno, Theodor W.** *Teoría estética*. Colección básica de bolsillo. Editorial Akal. Madrid, 2004.
- Aparici, Roberto [coord.]**. *Comunicación educativa en la sociedad de la información*. UNED. Madrid, 2003.
- Apple, Michael W.** *Ideología y currículo*. Editorial Akal. Madrid, 1991.
- Bajtín, Mijail**. *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*. Editorial Alianza. Madrid, 1998.
- Barthes, Roland**. *Lo obvio y lo obtuso*. Editorial Paidós. Barcelona, 2002.
- Barthes, Roland**. *El placer del texto y lección inaugural*. Siglo XXI de España Editores. Madrid, 2004.
- Baudrillard, Jean**. *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós. Barcelona, 1993.
- Baudrillard, Jean**. *De la seducción*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1989.
- Baudrillard, Jean**. *El complot del arte: ilusión y desilusión estéticos*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2006.
- Baudrillard, Jean**. *La ilusión del fin: huelga de los acontecimientos*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 1997.
- Baudrillard, Jean**. *La transparencia del mal*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2001.
- Baudrillard, Jean**. *Las estrategias fatales*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2001.
- Baudrillard, Jean**. *Pantalla total*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2000.
- Benjamin, Walter**. *El autor como productor*. Editorial Ítaca. México, 2004.
- Benjamin, Walter**. *Historias y relatos*. Muchnik El aleph Editores. Barcelona, 2006.
- Benjamin, Walter**. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Ítaca. México, 2003.
- Beyer, Landon E. y Liston, Daniel P.** *El currículo en conflicto*. Editorial Akal. Madrid, 2001.
- Bloom, Harold**. *Cómo leer y por qué*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2000.
- Bourdieu, Pierre**. *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2000.
- Bourdieu, Pierre**. *La distinción: criterios y bases del gusto social*. Taurus Ediciones. Madrid, 1998.
- Bourdieu, Pierre**. *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2002.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C.** *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. Barcelona, 1981.
- Bourdieu, Pierre**. *Lección sobre la lección*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2002.

Bowen, James. *Historia de la educación occidental 3, siglos xvii-xx.* Editorial Herder. Barcelona, 1992.

Bruner, Jerome. *La educación puerta a la cultura,* Editorial Visor. Madrid, 1998.

Bruner, Jerome. *La importancia de la educación.* Editorial Paidós. Barcelona, 1987.

Butler, Judith; Laclau, Ernesto y Žižek, Slavoj. *Contingencia, hegemonía, universalidad.* Fondo de cultura económica. Buenos Aires, 2003.

Burke, Peter. *La cultura popular en la Europa moderna.* Alianza Universidad. Alianza Editorial. Madrid, 1996.

Chambers, Iain. *Migración, cultura, identidad.* Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1995.

Chomsky, Noam. *Sobre democracia y educación. Volumen 1 y volumen 2.* Editorial Paidós. Barcelona, 2005 y 2006.

Debord, Guy. *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo.* Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 1999.

Debord, Guy. *La sociedad del espectáculo.* Pre-textos. Valencia, 2002.

Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición.* Editorial Amorrortu. Buenos Aires, 2002.

Deleuze, Gilles. *¿Qué es un dispositivo?* En: *Michael Foucault, Filósofo.* Editorial Gedisa. Barcelona, 1990.

Derrida, Jacques. *La escritura de la diferencia.* Anthropos Editorial del hombre. Barcelona, 1989.

Derrida, Jacques. *La universidad sin condición.* Editorial Trotta. Madrid, 2002.

Derrida, Jacques. *Políticas de la amistad.* Editorial Trotta. Madrid, 1998.

Efland, Arthur D. *La educación en el arte posmoderno.* Editorial Paidós. Barcelona, 2003.

Efland, Arthur D. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales.* Editorial Paidós. Barcelona, 2002.

Eisner, Elliot W. *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Editorial Paidós. Barcelona, 2004.

Ellsworth, Elisabeth. *Posiciones en la enseñanza. Diferencias, pedagogía y poder en la direccionalidad.* Editorial Akal. Madrid, 2005.

Felshin, Nina [ed.]. *But is it art? The spirit of art as activism.* Bay Press. Seattle, 1995.

Fernández, Olga y Río, Victor del. [ed.]. *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo.* Museo Patio Herreriano. Valladolid, 2007.

Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad 1,2,3.* Siglo XXI de España Editores. Madrid, 2005.

Foucault, Michel. *El pensamiento del afuera.* Pre-textos. Valencia, 2000.

Foucault, Michel. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III.* Editorial Paidós. Barcelona, 1999.

Foucault, Michel. *Esto no es una pipa.* Colección Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 1997.

Foucault, Michel. *El orden del discurso.* Tusquets Editores. Barcelona, 1987.

Foucault, Michel. *Vigilar y castigar.* Siglo XXI de España Editores. Madrid, 1992.

Freinet, Celestin. *Por una escuela del pueblo.* Ediciones de Bolsillo. Editorial Fontanella. Barcelona, 1972.

Freire, Paulo y Macedo, Donald. *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Editorial Paidós. Barcelona, 1989.

- Freire, Paulo.** *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Editorial Paidós. Barcelona, 1990.
- Fullat, Octavi.** *Pedagogía existencialista y postmoderna.* Colección Teoría e historia de la educación 17. Editorial Síntesis. Madrid, 2002.
- García Selgas, Fernando y Romero, Carmen. [ed.].** *El doble filo de la navaja: violencia y representación.* Editorial Trotta. Madrid, 2006.
- Giroux, Henry A.** *Cultura, política y práctica educativa.* Editorial Grao. Barcelona, 2001.
- Giroux, Henry A.** *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical.* Editorial Popular. Madrid, 2005.
- Giroux, Henry A.** *La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural.* Colecciones Pedagogía. Ediciones Morata. Madrid, 2003.
- Gramsci, Antonio.** *La alternativa pedagógica.* Colección Argumentos 55. Distribuciones Fontamara. México, 2007.
- Gramsci, Antonio.** *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Editorial Nueva Visión. Buenos Aires, 2004.
- Hargreaves, Andy.** *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado.* Ediciones Morata. Madrid, 1996.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W.** *Dialéctica de la Ilustración, fragmentos filosóficos.* Editorial Trotta. Madrid, 1994.
- Jameson, Fredric.** *Documentos de la cultura, documentos de la barbarie.* Editorial Visor Distribuciones. Madrid, 1989.
- Jameson, Fredric.** *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado.* Editorial Paidós. Barcelona, 2002.
- Jameson, Fredric y Žižek, Slavoj.** *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 1999.
- Jauss, Hans Robert.** *Pequeña apología de la experiencia estética.* Pensamiento contemporáneo. Editorial Paidós. Barcelona, 2002.
- Jay, Martin.** *Campos de fuerza: entre la historia intelectual y la crítica cultural.* Editorial Paidós. Buenos Aires, 2004.
- Lamata, Rafael.** *La Actitud Creativa. Ejercicios para trabajar la creatividad en grupo.* Narcea Ediciones. Madrid, 2005.
- Laval, Christian.** *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública.* Editorial Paidós. Barcelona, 2004.
- Lessig, Lawrence.** *Por una cultura libre.* Traficantes de sueños. Madrid, 2005.
- Menke, Christoph.** *La soberanía del arte, la experiencia estética según Adorno y Derrida.* La balsa de la medusa. Editorial Visor Distribuciones. Madrid, 1997.
- Navarro, Vicent.** *El subdesarrollo social de España, causas y consecuencias.* Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2006.
- Negri, Toni.** *Arte y multitud. Ocho cartas.* Mínima. Editorial Trotta. Madrid, 2000.
- Nietzsche, Friedrich.** *Sobre el porvenir de nuestras escuelas.* Tusquets Editores. Barcelona, 2000.
- Owens, Craig.** *Beyond recognition: representation, power and culture.* University of California Press. Berkeley, 1994.
- Propp, Vladimir J.** *Las raíces históricas del cuento.* Editorial Fundamentos. Madrid, 1998.

- Rancière, Jacques.** *El maestro ignorante*. Editorial Alertes. Barcelona, 2002.
- Rancière, Jacques.** *La división de lo sensible, estética y política*. Centro de Arte de Salamanca. Argumentos 2. Salamanca, 2002.
- Said, Edward.** *Cultura e imperialismo*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 1996.
- Sandford, Mariellen R.** *Happenings and other acts*. Routledge. London, New York, 1995.
- Simmel, Georg.** *El concepto y la tragedia de la cultura*. En: *Cultura femenina y otros ensayos*. Alba Editorial. Barcelona, 1999.
- Sontag, Susan.** *Bajo el signo de Saturno*. Colección Contemporánea. Debolsillo. Barcelona, 2007.
- Sontag, Susan.** *Contra la interpretación y otros ensayos*. Colección Contemporánea. Debolsillo. Barcelona, 2007.
- Sontag, Susan.** *Cuestiones de énfasis*. Ediciones Alfaguara. Madrid, 2006.
- Sontag, Susan.** *Estilos radicales*. Colección Contemporánea. Debolsillo. Barcelona, 2007.
- Tiana Ferrer, Alejandro y otros.** *Historia de la Educación [Edad Contemporánea]*. UNED. Madrid, 2002.
- Usher, Rubin and Edwards, Richard.** *Postmodernism and education*. Routledge. London, New York, 1994.
- VV. AA.** *Documenta XII Magazine n°3 Education*. Taschen. 2007.
- VV. AA.** *Estudios culturales y comunicación: análisis, producción y consumo cultural de políticas de identidad y el posmodernismo*. Editorial Paidós. Barcelona, 1998.
- VV. AA.** *Zehar. Revista de Arteleku. Edición especial n°60-61: La escuela abierta*. Arteleku. Donostia, 2007.
- Williams, Raymond.** *Sociología de la cultura*. Editorial Paidós. Barcelona, 1994.
- Yúdice, George.** *El recurso de la cultura: usos de la cultura en la era global*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.
- Yúdice, George y Miller, Toby.** *Política cultural*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2004.
- Zizek, Slavoj.** *Mirando al sesgo*. Editorial Paidós. Barcelona, 2000.

Comunicación audiovisual, cine y estudios culturales

- Artaud, Antonin.** *El cine*. Alianza Editorial. Madrid, 2002.
- Baigorri, Laura y Cillerruelo, Lourdes.** *Net art, prácticas estéticas y políticas en la red*. Brumaria n°6. Madrid, 2006.
- Baigorri, Laura.** *Vídeo: primera etapa, el vídeo en el contexto social y artístico de los años 60/70*. Brumaria n°4. Madrid, 2002.
- Barker, Chris.** *Televisión, globalización e identidades culturales*. Editorial Paidós. Barcelona, 2003.
- Barthes, Roland.** *La cámara lúcida*. Editorial Paidós. Barcelona, 1990.
- Bazin, André.** *¿Qué es el cine?* Ediciones Rialp. Madrid, 2001.
- Benjamin, Walter.** *Sobre la fotografía*. Pre-textos. Valencia, 2004.
- Berger, John.** *Modos de ver*. Gustavo Gili. Barcelona, 2000.
- Blasco, Jorge.** *Culturas de archivo*. Fundación Antoni Tàpies. Barcelona, 2002.
- Bonet, Eugeni y otros.** *Señales de vídeo*. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 1995.

- Bordwell, David y Thompson, Kristin.** *Arte cinematográfico*. Mc GrawHill. México, 2003.
- Bourdieu, Pierre.** *Sobre la televisión*. Colección Compactos. Editorial Anagrama. Madrid, 2005.
- Bourdieu, Pierre.** *Un arte medio*. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 2003.
- Bourriaud, Nicolas.** *Post Producción, la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires, 2004.
- Brea, José Luis [coord.].** *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Editorial Akal. Madrid, 2005.
- Breschand, Jean.** *Documental, la otra cara del cine*. Editorial Paidós. Barcelona, 2005.
- Burke, Peter.** *Visto y no visto, el uso de la imagen como documento histórico*. Editorial Crítica. Barcelona, 2001.
- Carton, Luc; Holmes, Brian y otros.** *Reinventar la educación popular*. En: *Modos de hacer*. Blanco, Paloma y otros [ed.]. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca, 2001.
- Citron, Michelle.** *Home movies and other necessary fictions*. Visual Evidence. Volume 4. University of Minnesota Press. Minneapolis, 1998.
- Deleuze, Gilles.** *La imagen-movimiento: estudios sobre cine 1*. Editorial Paidós. Barcelona, 1994.
- Deleuze, Gilles.** *La imagen-tiempo: estudios sobre cine 2*. Editorial Paidós. Barcelona, 1994.
- Durandin, Guy.** *La información, la desinformación y la realidad*. Editorial Paidós. Barcelona, 1995.
- Eisenstein, Sergei.** *Hacia una teoría del montaje. Volumen 1 y volumen 2*. Editorial Paidós. Barcelona, 2001.
- Eisner, Elliot W.** *El arte y la creación de la mente, el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Editorial Paidós. Barcelona, 2004.
- Enguita, Nuria; Exposito, Marcelo y Regueira, Esther.** *Chris Marker: retorno a la inmemoria del cineasta*. Ediciones de la Mirada. Valencia, 2000.
- Enzensberger, Hans Magnus.** *Elementos para una teoría de la imagen*. Editorial Anagrama. Barcelona, 1972.
- Fernández, Federico y Martínez, José.** *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Editorial Paidós. Barcelona, 2003.
- Ferres, Joan.** *Educación en una cultura del espectáculo*. Editorial Paidós. Barcelona, 2000.
- Foster, Gwendolyn.** *Identity and memory: the films of Chantal Akerman*. Southern Illinois University Press. Carbondale, 2003.
- Gilbert, Jeremy y Pearson, Ewan.** *Cultura y políticas de la música dance*. Editorial Paidós. Barcelona, 2003.
- Goddard, Jean Luc.** *Introducción a una verdadera historia del cine, tomo 1*. Ediciones Alphaville. Madrid, 1980.
- Hall, Stuart.** *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 2003.
- Hall, Stuart.** *Culture, media, language*. Routledge. Oxford, 1980.
- Hall, Stuart. [ed.].** *Representation: cultural representations and signifying practices*. Open University. Milton Keynes, 1997.
- Hernández, Fernando.** *Espigadas de la cultura visual*. Colección: Intersecciones. Editorial Octaedro. Barcelona, 2007.

Jay, Martin. *Ojos abatidos: la denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo xx.* Estudios visuales. Editorial Akal. Madrid, 2007.

Kaplan, E. Ann [ed]. *Feminism and Film.* Oxford Readings in Feminism. Oxford University Press. Oxford, New York, 2000.

Kracauer, Siegfried. *Teoría del cine.* Editorial Paidós. Barcelona, 1989.

MacDonald, Kevin y Cousins, Mark. *Imagining Reality: The Faber Book of Documentary.* Faber And Faber. London, 1998.

Masterman, Len. *La enseñanza en los medios de comunicación.* Ediciones de la Torre. Madrid, 1993.

Mattelart, Michele y Mattelart, Armand. *Historias de las teorías de la comunicación.* Editorial Paidós. Barcelona, 2005.

Metz, Christian. *El significante imaginario.* Editorial Paidós. Barcelona, 2001.

Metz, Christian. *Ensayos sobre la significación en el cine. Volumen 1 y volumen 2.* Editorial Paidós. Barcelona, 2002.

Minh-ha, Trinh T. *Cinema Interval.* Routledge. New York, London, 1999.

Minh-ha, Trinh T. *When the moon waxes red: representation, gender and cultural politics.* Routledge. New York, London, 1991.

Morley, David. *Televisión, audiencias y estudios culturales.* Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1996.

Mulvey, Laura. *Fetichism and curiosity.* British Film Institute. London, 1996.

Navarro, Amparo y Vega, Cristina. *Mediaciones y traslaciones, gramáticas visuales de la violencia machista en la universidad.* Traficantes de sueños. Madrid, 2007.

Nichols, Bill. *La representación de la realidad.* Editorial Paidós. Barcelona, 1997.

Pearson, Judy; Turner, Lynn y Todd Mancillas, W. *Comunicación y género.* Editorial Paidós. Barcelona, 1993.

Pérez Ornia, José Ramón. *El arte del vídeo, una introducción a la historia del vídeo experimental.* RTVE y Ediciones del Serbal. Barcelona, 1991.

Rainer, Yvonne. *Feelings are facts: a life.* MIT Press. Cambridge, 2006.

Rancière Jacques. *La fábula cinematográfica: reflexiones sobre la ficción en el cine.* Editorial Paidós. Barcelona, 2005.

Rosler, Martha. *Vídeo: dejando atrás el momento utópico.* En: *Primera Generación Arte e Imagen en Movimiento (1963-1986)* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 2006.

Rosler, Martha. *Decoys and disruptions. Selected writings 1975-2001.* October books. MIT Press. Cambridge, 2004.

Ruido, María. *La escena del crimen. Plan Rosebud: sobre documentalidades, lugares y políticas de la memoria.* En: *Información contra información.* Centro Gallego de Arte Contemporáneo. Santiago de Compostela, 2007.

Russell, Catherine. *Experimental ethnography: the work of film in he age of video.* Duke University Press. Durham, 1999.

Sichel, Berta y Villaplana, Virginia. [ed.] *Carcel de amor, relatos culturales sobre la violencia de género.* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Madrid, 2005.

Sontag, Susan. *Ante el dolor de los demás.* Ediciones Alfaguara. Madrid, 2003.

Sontag, Susan. *Sobre la fotografía.* Ediciones Alfaguara. Madrid, 2005.

Stam, Robert. *Teorías del cine.* Editorial Paidós. Barcelona, 2001.

Sturken, Marita and Cartwright, Lisa. *Practices of looking, an introduction to visual culture.* Oxford University Press Inc. Oxford, New York, 2001.

- Tarkovsky, Andrei.** *Esculpir en el Tiempo*. Reflexiones sobre el cine. Ediciones Rialp. Madrid, 1991.
- VV. AA.** *Desacuerdos 3*. MACBA, Arteleku, UNIA arte y pensamiento, Centro José Guerrero. 2005.
- VV. AA.** *Desacuerdos 4*. MACBA, Arteleku, UNIA arte y pensamiento, Centro José Guerrero. 2007.
- Villaplana, Virginia.** *Cine infinito*. Generalitat Valenciana. Valencia, 2006.
- Villota Toyos, Gabriel.** *Devenir vídeo, adiós a todo eso*. En: *Desacuerdos 4*. MACBA, Arteleku, UNIA arte y pensamiento, Centro José Guerrero. 2007.
- Villota Toyos, Gabriel.** *Sujeto e Imagen-cuerpo, entre la imagen del cuerpo y el cuerpo del espectador*. Serie Tesis doctorales. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial. 2004.
- Virilio, Paul.** *La máquina de la visión*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1989.
- Virilio, Paul.** *Videoculturas de fin de siglo*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1990.
- Weinrichter, Antonio.** *Desvíos de lo real, el cine de no ficción*. T&B Ediciones. Madrid, 2004.
- Williams, Raymond.** *On Television: Selected Writings*. Routledge. London, New York, 1989.
- Zunzunegui, Santos.** *Pensar la imagen*. Ediciones Cátedra. Madrid, 2003.

Política

- Bourdieu, Pierre.** *La dominación masculina*. Argumentos. Editorial Anagrama. Barcelona, 2003.
- Bourdieu, Pierre.** *La miseria del mundo*. Editorial Akal. Madrid, 1999.
- Braidotti, Rosi.** *Sujetos nómadas*. Editorial Paidós. Barcelona, 2000.
- Butler, Judith; Laclau, Ernesto y Žižek, Slavoj.** *Contingencia, hegemonía, universalidad: diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, 2003.
- Butler, Judith.** *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Editorial Paidós. Barcelona, 2003.
- Butler, Judith.** *El género en disputa, el feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós. México, 2001.
- Castoriadis, Cornelius.** *La exigencia revolucionaria*. Ediciones Acuarela. Madrid, 2001.
- De Lauretis, Teresa. *Alicia ya no*. Colección Feminismos. Ediciones Cátedra. Madrid, 1992.
- Derrida, Jacques.** *¿Y mañana qué?* Fondo de cultura económica. Buenos Aires, 2003.
- Fernández Durán, Ramón.** *Ciberactivismo*. La Llevir s.l. Virus Editorial. Barcelona, 2006.
- Guattari, Félix y Rolnik, Suely.** *Micropolítica, cartografías del deseo*. Traficantes de sueños. Madrid, 2006.
- Guattari, Félix.** *Plan sobre el planeta. Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Traficantes de sueños. Madrid, 2004.
- Guattari, Félix.** *Las tres ecologías*. Pre-textos. Valencia, 2000.
- Guattari, Félix y Negri, Toni.** *Las verdades nómadas & Genral Intellect, poder constituyente, comunismo*. Editorial Akal. Madrid, 1999.
- Haraway, Donna.** *Ciencia, cyborgs y mujeres, la reinención de la naturaleza*. Colección Feminismos. Ediciones Cátedra. Madrid, 1995.
- Hardt, Michael y Negri, Toni.** *Imperio*. Editorial Paidós. Barcelona, 2002.

Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia.* Fondo de cultura económica. Buenos Aires, 2004.

Mouffe, Chantal. *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical.* Editorial Paidós. Barcelona, 1999.

Mouffe, Chantal. *Prácticas artísticas y democracia agnóstica.* Llibres de recerca. Barcelona, 2007.

Virno, Paolo. *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporánea.* Traficantes de sueños. Madrid, 2003.

Virno, Paolo. *Virtuosismo y revolución: la acción política en la era del desencanto.* Traficantes de sueños. Madrid, 2003.

Agradecimientos

No queremos dejar pasar la ocasión de dar las gracias a amigos y colaboradores que nos han acompañado y estimulado para que *La intención* alcanzara su forma actual:

A Víctor de Río, que con su primera invitación a dialogar con los miembros del grupo de trabajo sobre práctica y educación artística del Museo Patio Herreriano de Valladolid nos animó a verbalizar y ponernos a la tarea; a Karin Ohlenschläger y Luis Rico, que escucharon y estimularon nuestras primeras intuiciones al respecto y a través de Marcos García y Laura Fernández nos dieron el foro de MediaLabMadrid para compartirlas y contrastarlas; a María Jesús de Domingo, Pablo Martínez y Jaime de Mendoza que desde el Departamento de Educación del MNCARS nos dieron la oportunidad de desarrollar aplicaciones didácticas a partir de material audiovisual de los pioneros del videoarte, y fueron sensibles a las necesidades del profesorado de secundaria acerca del uso de materiales audiovisuales no afirmativos; al equipo de Liquidación Total, Ulrich Schötter, Antonio Ballester y Tomás Benito, con los que, junto a Belén Cueto y Sally Gutiérrez, polemizamos amigablemente sobre el uso de materiales de la cultura pop en el aula; y a Clara Boj, que nos permitió esbozar los ejes de trabajo que aquí se desarrollan al vincularnos al proyecto Transversalia.

Diego del Pozo, Virginia Villaplana, Laura Martínez Yustas, Susi Bilbao, Kamen Nedev, María Pérez Maestro, Daniel García-Pablos, Lila Insúa, Karin Ohlenschläger, algunos de nuestros alumnos y los asistentes a los talleres del MNCARS y el Centro Párraga hicieron las primeras recepciones de un borrador de *La intención* en su formato monocal, que fueron muy valiosas para nosotros.

A Kamen Nedev por sus cuidadas traducciones.

A Elisa Lozano y Jaime Vallauré por involucrarse en este proyecto.

Os damos las gracias por adelantado a todos aquellos compañeros cómplices que encontréis en este proyecto interés y materia suficiente para usarlo, difundirlo y darle continuidad dotando de sentido nuestro esfuerzo y llenando de legitimidad nuestra intención.

Por último, queremos agradecer y dedicar este proyecto:

A Félix Guisasola, de quién aprendimos a leer trabajos artísticos, aprendimos a aprender, a hacer lo que decíamos querer hacer y nos trató como personas mayores en el momento justo.

A Isidoro Valcárcel Medina, el maestro de muchos, transigente pero indócil.

A los integrantes de los proyectos colectivos Circo Interior Bruto y Ecosofías, con los que aprendimos a ser más libres de imaginar y a estar cerca.

A Susi Bilbao, por su preciosismo al pensar, crear y darle una forma a esta publicación; si es eficaz y coherente es gracias a ella.

A nuestras familias, que siempre nos ayudan tanto y de tantas formas.

A nuestros hijos Tristán y Romeo, por centrarnos en lo importante, por el mundo que vendrá.

A todas aquellas personas que a lo largo de nuestra vida nos han enseñado a ambicionar emoción y aprendizaje, y a todas aquellas que nos enseñan cada día a emocionarnos y a aprender mientras les damos a pensar las ideas que vamos sabiendo y sabiendo contar.



[Bio]

(Madrid, 1971 / Mérida, 1973) Viven y trabajan en Madrid desde 1996, tras encontrarse en la Rietveld Academie de Amsterdam.

Han expuesto en Intermediae Matadero, Madrid (2008); la Fundació “la Caixa”, Lleida (2006); la Sala Europa, Badajoz (2006); Fundació Espais, Girona (2005); MediaLabMadrid (2004) y el MEIAC, Badajoz (2002); y colectivamente en *Los géneros. Los límites del crecimiento*. Obra Social Caja Madrid. Sala Alcalá 31. Consejería de Cultura. Madrid (2007); *Sintopía(s)*. Instituto Cervantes. Beijing [Ch] (2007); *Carte Blanche. Le Commissariat*. París [F] (2006); *Becas Generación 2004*. Arco’05, Madrid y Reales Atarazanas, Valencia (2005); *Ahalegina / Esfuerzo*. Koldo Mitxelena Kulturunea, San Sebastián (2004); *Banquete. Metabolismo y Comunicación*. C. C. Conde Duque, Madrid (2003); *Corpos de Producción*. Santiago de Compostela (2003). *Dé[s]règlements*. Galerie Art & Essai, Rennes (2002); *Ecosofías*. Sala Amadís. Instituto de la Juventud, Madrid (2001).

Sus trabajos audiovisuales han podido verse en el Instituto Cervantes de Dublín [Ir] y Damasco [Si]; la Filmoteca de Andalucía, Córdoba; Zinebi 46, Bilbao; la XI Mostra Internacional de Film de Dones, Barcelona o Monocanal. MNCARS, Madrid [itinerante].

Realizan habitualmente talleres, mesas redondas y charlas sobre metodología artística, educación y alfabetización audiovisual, entre otros en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid; MediaLabMadrid; Museo Patio Herreriano, Valladolid; Centro Párraga, Murcia y Arteleku, San Sebastián.

Dirigen las Estancias Injuve para la Creación Joven desde 2005.

www.martaypublico.net
www.intermediae.es/project/la_intencion

Esta publicación ha sido realizada con la ayuda del Área de Las Artes del Ayuntamiento de Madrid.

Los trabajos audiovisuales fueron producidos gracias a las Ayudas a la Creación Contemporánea del Área de Las Artes del Ayuntamiento de Madrid y su formato instalación a las Ayudas Francisco de Zurbarán de la Consejería de Cultura de la Junta de Extremadura.

Este libro, compuesto en caracteres *Times* e impreso sobre papel *Munken Link*, se terminó de imprimir el 21 de febrero de 2008 día en que Edwin Land mostró por primera vez una cámara fotográfica instantánea, la *Polaroid Land Camera*.

